

Pierre Bourdieu y el oficio de la sociología crítica

Perspectivas desde Argentina y México

Juan Dukuen (editor)



Pierre Bourdieu y el oficio de la sociología crítica
Perspectivas desde Argentina y México

Colección Cuadernos

La Colección Cuadernos se nutre principalmente (aunque no de manera exclusiva) de trabajos de investigación que se encuentran en progreso en el marco del Proyecto de Unidad Ejecutora (PUE) «La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional», del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS CONICET-UNCO).

La colección constituye —además de un espacio de publicación— un ámbito para la discusión de ideas sobre las múltiples dimensiones de la desigualdad, con un fuerte anclaje territorial en la Norpatagonia. Como una apuesta por la producción colectiva de conocimiento, los cuadernos que presentamos son resultado de la reflexión, sistematización y reescritura sobre una serie de conversatorios que tuvieron lugar al interior del IPEHCS —y también en articulación con otras instituciones— entre 2020 y 2024. Ponemos al alcance de la sociedad estos trabajos con el objetivo de que trasciendan el ámbito académico y encuentren su lugar en el debate público.

Pierre Bourdieu y el oficio de la sociología crítica

Perspectivas desde Argentina y México

Juan Dukuen (editor)
Sara Bravo Villanueva
Daniela Dávila García
Sandra Sarai Dimas Márquez
Emiliano Gambarotta

Primera edición, 2026

Pierre Bourdieu y el oficio de la sociología crítica : perspectivas desde Argentina y México / Juan Dukuen... [et al.]; Compilación de Juan Dukuen. - 1a ed. - Neuquén : Topos, editorial del IPEHCS, 2026.

Libro digital, PDF - (Cuadernos ; 12)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-91558-5-3

1. Sociología. 2. Antropología. 3. Sociología Filosófica. I. Dukuen, Juan II. Dukuen, Juan, comp.
CDD 301

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales
Topos, editorial del IPEHCS
Buenos Aires 1400 (Q8300IBX), Neuquén Capital, Patagonia argentina
<https://ipehcs.conicet.gov.ar/>
ipehcs.topos.editorial@gmail.com

Dirección del IPEHCS: Juan Dukuen

Vicedirección del IPEHCS: Anabel Beliera

Coordinación científica del PUE: Joaquín Perren

Corrección de estilo: Sol Luna Bulacio Martínez (en el marco de la Pasantía Profesional en Instituciones Públicas u ONG, Carrera de Edición, FFYL-UBA)

Edición: Jaime Bermúdez Vásquez

Diagramación: Julia Velázquez (en el marco de la Pasantía Profesional en Instituciones Públicas u ONG, Carrera de Edición, FFYL-UBA)

Diseño de tapa: Luciana Orlandi

Licencia Creative Commons

Usted es libre de:

Compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones de:

Atribución-NoComercial-CompartirIgual

(CC-BY-NC-SA 4.0)



Índice

- 7 **Presentación**
 Pierre Bourdieu, el último clásico
 JUAN DUKUEN
- 11 **Capítulo 1**
 El pensamiento de Bourdieu:
 La vigencia y su lectura en el campo educativo mexicano
 SANDRA SARAÍ DIMAS MÁRQUEZ
- 29 **Capítulo 2**
 Estudio sobre el campo de investigadores/as
 del IISUE-UNAM (México) desde la perspectiva teórico-
 metodológica de Pierre Bourdieu
 SARA BRAVO VILLANUEVA
- 43 **Capítulo 3**
 La articulación del habitus docente y
 la práctica de la enseñanza
 Una mirada desde la sociología crítica
 DANIELA DÁVILA GARCÍA
- 57 **Capítulo 4**
 El oficio de la sociología crítica
 EMILIANO GAMBAROTTA
- 71 **Capítulo 5**
 Sociología crítica, reflexividad y
 contradiestramiento del cuerpo
 JUAN DUKUEN
- 93 **Información de lxs autorxs**

Pierre Bourdieu, el último clásico

Juan Dukuen

En enero de 2027 se cumplen 25 años del fallecimiento de Pierre Bourdieu (1930-2002), uno de los sociólogos más relevantes del siglo xx. El enfoque original propuesto por el autor implicó el desarrollo de una *teoría de la práctica*, del *poder* y la *dominación simbólica* durante cuatro décadas de investigaciones empíricas teóricamente fundadas en la reasunción de las principales tradiciones filosóficas, sociológicas y antropológicas, tanto clásicas como contemporáneas (Martínez, 2007; Gutiérrez, 2012). Esa vocación intelectual, tan dialógica como polémica, que buscó «superar la dualidad entre la formación científica y la humanística sin caer sin embargo en el positivismo» (Baranger, 2004, p. 92), puede permitir considerar a Bourdieu como «el último clásico» de la sociología.

El punto de partida de este libro fue un conversatorio sobre el oficio de la sociología crítica¹ realizado en agosto de 2022, a 20 años de la muerte de Bourdieu. Las fechas conmemorativas actúan como excusas socialmente instituidas para «retomar un debate» — como decía Beatriz Sarlo a propósito de otra contienda intelectual—, en este caso, en torno a la potencia, actualidad y riqueza heurística de usos no dogmáticos de la sociología crítica por él impulsada. La

1 Conversatorio «El oficio de la sociología crítica. Diálogos a 20 años del fallecimiento de Pierre Bourdieu», coordinado por el Dr. Juan Dukuen en el marco del IPEHCS - CONICET/UNCO. Disponible en el canal de YouTube del IPEHCS: <https://www.youtube.com/watch?v=CimqePRiheM&t=3628s>

particularidad que quisimos imprimirle a este libro —frente a otros recientes que consideramos muy valiosos— es la de convocar a investigadorxs de México y Argentina que se formaron y realizaron sus tesis de grado y posgrado con posterioridad a la muerte del sociólogo, en campos periféricos de las ciencias sociales y en un tiempo donde «Bourdieu ya no está de moda», como afirmaba Ana Teresa Martínez (2018). Todo lo cual implica otras apuestas y relaciones con su legado y con el de lxs maestrxs con quienes esxs investigadorxs se formaron. En este libro tomamos como punto de partida las exposiciones realizadas en aquel conversatorio, a las cuales sumamos otras enriquecidas mediante el diálogo sostenido desde 2020 con colegas del Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISOR México/Argentina, Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires [IEALC-FSOC-UBA]).²

En el primer capítulo de esta publicación, Sandra Sarái Dimas Márquez (Universidad Nacional Rosario Castellanos [UNRC], México) aborda la vigencia y los riesgos del uso de los conceptos de Bourdieu en el campo educativo mexicano, fruto de su investigación doctoral. Además, nos brinda una mirada sobre la trayectoria del sociólogo bearnés que contribuye al mismo tiempo a la comprensión de su obra y de los debates planteados en torno a ella.

En el segundo, Sara Bravo Villanueva (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], México) recurre al enfoque teórico-metodológico de Bourdieu para analizar el campo de investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. La socióloga recurre al Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) y a entrevistas para reconstruir la dimensión objetiva y subjetiva, respectivamente, de ese espacio social, lo cual le permite distinguir tres clases sociales de investigadores («Consolidados», «Experimentados» y «Principiantes») y tres etapas de formación («Pioneros», «Herederos» y «Última generación»).

2 El Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISOR) es una red interdisciplinaria, constituida en 2020, que nuclea investigadorxs de México y Argentina y se encuentra adscripta al Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). <http://iealc.sociales.uba.ar/adscriptos/grupo-de-investigacion-sobre-la-sociologia-reflexiva-de-pierre-bourdieu-gisor-mexico-argentina/>; <https://www.facebook.com/gisor.pierre.bourdieu>

En el tercero, Daniela Dávila García (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla [BUAP], México) analiza la articulación entre el habitus docente y la práctica de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. La autora parte de la premisa de que la enseñanza no constituye un conjunto de técnicas neutrales, sino una práctica social situada que expresa disposiciones históricamente incorporadas a través de trayectorias escolares, formativas y profesionales. Retomando su investigación doctoral en curso, explora la posibilidad de transformación del habitus docente mediante procesos de reflexión crítica y contradiciamiento. Concluye que el habitus docente constituye una categoría analítica fundamental para comprender tanto la reproducción como las posibilidades de transformación de la enseñanza universitaria en contextos contemporáneos.

En el capítulo cuatro, Emiliano Gambarotta (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]; EIDAES-UNSAM; UNLP, Argentina) trata sobre el enfoque bourdieusiano como un modelo de sociología crítica que se debate entre teoría y empiria, tradiciones intelectuales (estructuralismo/fenomenología) y modos de conocimiento (objetivismo/subjetivismo). El sociólogo propone una serie de reflexiones que permiten actualizar esas tensiones en el marco de los debates contemporáneos, con el objeto de producir una sociología crítica hoy.

Para finalizar, Juan Dukuen (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET]; IPEHCS-CONICET/UNCO; UBA, Argentina) aborda la crítica sobre el determinismo en la perspectiva de Bourdieu. Apelando a las nociones de *reflexividad/socioanálisis* y *contradiamiento del cuerpo*, propone una lectura alternativa de esa crítica a partir del diálogo con el enfoque fenomenológico de Merleau-Ponty, ilustrando su potencia para el estudio etnográfico de la socialización juvenil en colegios de elite.

Invitamos a los lectores a recorrer con espíritu crítico estos trabajos, pero muy especialmente a apropiarse de las herramientas de lucha contra la dominación proporcionadas por esta tradición sociológica, para intervenir en «los márgenes de maniobra dejados a la libertad, es decir, a la acción política» (Bourdieu, 1993, p. 944).

Referencias bibliográficas

- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Prometeo.
- Bourdieu, P. (1993). *La Misère du monde*. Seuil.
- Gutiérrez, A. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Manantial.
- Martínez, A. T. (2018). Presentación. En J. Dukuen, *Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu. Una crítica desde la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty* (pp. 17-20). Biblos.

Capítulo 1

El pensamiento de Bourdieu:

La vigencia y su lectura en el campo educativo mexicano

Sandra Saraí Dimas Márquez

La vigencia de Pierre Bourdieu

Los agostos y eneros se convierten en el pretexto perfecto para hablar de Pierre Bourdieu en el campo de las ciencias sociales, pues conmemorar su nacimiento o su muerte permite revivir su aporte, reconocer su vigencia y, al mismo tiempo, analizar que con Bourdieu y contra Bourdieu la ciencia avanza.

A propósito del 20 aniversario luctuoso, España y Argentina publicaron textos que dan cuenta de la vigencia del autor. En el libro *Siempre nos quedará Bourdieu*, Luis Enrique Alonso (2021) señala que «Casi veinte años después de su fallecimiento, la presencia de la figura intelectual del pensador de Denguin, no solo sigue manteniéndose vigente, sino que va agigantándose y tomando las proporciones del clásico universal de las ciencias sociales de todo tiempo y lugar» (p. 12). En el caso argentino, el texto *Bourdieu hoy*, Casco y Riveiro (2021) plantean que el autor «se convirtió en un clásico, no solo debido a que su circulación, que ya es mundial, sino también debido a que operó en su trayectoria como los clásicos. Aunó teo-

rías, conceptos y filosofías para buscar síntesis, tuvo marchas y contramarchas. Su práctica científica fue por eso mismo, un verdadero *work in progress*» (p. 6).

Para Sapiro (2017), el apellido Bourdieu es un *brand name*; esto significa que es un nombre dotado de capital simbólico, una referencia internacional. Lo cual puede ser una relativa ventaja, pues permite acercar sus nociones, conceptos y herramientas a diversas áreas de estudio; sin embargo, este conocimiento tiene fuertes implicaciones en el desconocimiento de su obra, cayendo en riesgos de lecturas sustancialistas o, por el contrario, lecturas ultraortodoxas que limiten el uso creativo de sus conceptos como herramientas que permiten el análisis de objetos empíricos.

La producción del sociólogo francés es bastante amplia, a lo largo de su trayectoria de casi 50 años, publicó cerca de 40 libros y poco más de 340 contribuciones, mismas que han sido traducidas en al menos unas 34 lenguas y difundidas en unos 42 países (Sapiro y Bustamante, 2009; Sapiro, 2017); no obstante, la trascendencia y vigencia del autor ha permitido que su obra se siga publicando y difundiendo de manera póstuma, conformando de esta manera un gran arsenal de obras de Bourdieu, con Bourdieu, sobre Bourdieu y desde Bourdieu.

El primer libro de Bourdieu se publicó en 1958, *Sociologie de l'Argérie*, y el último que el autor publicó en vida fue en 2001, *Science de la science et réflexivité*; sin embargo, luego de su muerte se han compilado y traducido muchos de sus escritos (artículos, clases, conferencias, textos inéditos, entrevistas, etc.), de tal manera que a la fecha continúa su producción,¹ por lo que el corpus de las obras del autor puede definirse como un asunto de producción directa e indirecta y de producción *in vita* y *post mortem*.

1 Para ilustrar la producción de Pierre Bourdieu *post mortem*, «a casi 20 años de su muerte», se publicaron las traducciones en español de las clases que dictó en el Collège de France de 1982 a 1986: *Curso de sociología general 1. Conceptos fundamentales* (2019); *Curso de Sociología general 2. El concepto de capital* (2021); *Curso de sociología general 3 y 4. El mundo social como objeto de luchas* (2024). También se publicó en español el libro: *Las trampas de la investigación. Cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales* (2024), libro que reúne textos breves y algunos de ellos inéditos.

Una obra no es accesible en totalidad sino a título póstumo; los contemporáneos no tienen acceso sino a una parte ínfima de la obra —ignoran la mayor parte de las entrevistas, la correspondencia privada, etc.— [...] Todo esto conduce a concluir con una exhortación a la duda sobre la posibilidad de recibir realmente una obra, que es la condición de una recepción no demasiado mala, activa, práctica, no fetichista, destinada no a una suerte de encantamiento cultural alrededor del autor sino a un uso activo del autor, en una práctica que puede ser científica, que quizás también puede ser de juicio. (Bourdieu, 1999a, p. 203).

El presente capítulo aborda la vigencia y uso del autor en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Lo anterior, a partir del caso particular identificado en el contexto mexicano sobre la notoriedad de Pierre Bourdieu en las producciones científicas objetivadas en ponencias, como el autor más citado, referenciado y mencionado. Asunto del cual surgieron diversas preguntas a este hallazgo empírico, que fueron delineadas a partir de usos y tipos de lecturas hechas al autor.

Siguiendo a Bourdieu, leer a un autor implica analizar «en primer lugar la producción, el campo de producción y la relación entre el campo en el cual es producida y el campo en el cual es recibida, o más precisamente, la relación entre las posiciones del autor y del lector en sus campos respectivos» (Bourdieu, 1999a, p. 199). Así, es preciso pensar en los efectos de la recepción del autor y los tipos de lecturas que se realizan cuando este se recupera en programas de investigación, esto es, identificar la distinción entre un *lector* y un *auctor*: «los lectores, los comentaristas —que leen para hablar después de lo que han leído—, y los que leen para hacer algo, para hacer avanzar el conocimiento, los *auctores*» (Bourdieu, 1999a, p. 198).

En este sentido, es importante señalar que todo el arsenal teórico-metodológico de Pierre Bourdieu no se agota en un libro, sino que el autor va madurando su pensamiento a lo largo de su trayectoria, lo cual implica que este no puede ser reducido o sustantivado a una sola obra. De ahí la importancia de detectar los tipos de lectores y *auctores* a través de los tipos de lecturas, el uso de sus conceptos de manera articulada y el dominio de la propuesta teórica del autor; es decir, identificar si la lectura a Bourdieu es sistemática, articulada, o bien si es fragmentada, aislada o polarizada en áreas disciplinares.

Pierre Bourdieu, teórico francés

Hay que plantearse no cómo tal escritor llegó a ser lo que fue... sino cómo, dadas su procedencia social y las propiedades socialmente constituidas de las que era tributario, pudo ocupar o, en algunos casos, producir las posiciones ya creadas o por crear que un estado determinado del campo literario ofrecía y dar así una expresión más o menos completa y coherente de las tomas de posición que estaban inscritas en estado potencial en esas posiciones. (Bourdieu, 2015a, p. 318)

En el texto *¿Qué es hacer hablar a un autor?* A propósito de Michel Foucault Bourdieu reflexiona sobre las implicaciones de un autor y su obra, y casi al inicio plantea, a propósito de Foucault: «Se han escuchado muchas frases que comienzan con “para Foucault” o “según Foucault”, “como dice Foucault”» (Bourdieu, 1999a, p. 197).

Bajo esta misma lógica, y ahora a propósito de Bourdieu, es posible reflexionar cuando encontramos frases que comienzan con «para Bourdieu», «según Bourdieu», «como dice Bourdieu»; lo anterior invita a pensar en Pierre Bourdieu como un nombre propio, cuya designación se inserta en el campo de los discursos científicos de la ciencia social y que a su vez es recuperado o *apropiado* para validar discursos de otros en los campos de producción científica antes señalados.

Pensar a Bourdieu como autor, por tanto, implica considerar su trayectoria biográfica, escolar, académica, laboral, su pensamiento, su formación, sus distinciones, sus colaboraciones, sus colaboradores, sus detractores, sus contemporáneos, sus obras, sus traducciones, sus traductores, las ediciones, las editoriales, los editores y demás información que da cuenta de aquellos capitales que lo posicionan como un *intelectual global* (Sapiro, 2017); pero que además le permiten trascender en tiempo y espacio como un teórico vigente en programas de investigación social. «A casi 20 años de su muerte, la sociología de Pierre Bourdieu forma parte del patrimonio internacional de las ciencias sociales» (Martínez, 2021, p. 59). Autor cuyo pensamiento se ha exportado en mayor medida a lo largo de diversos países desde la segunda mitad del siglo xx y hasta nuestros días por medio de publicaciones posteriores a su muerte.

Joaquín Rodríguez (2002) afirma que analizar la trayectoria de Bourdieu es «aplicarle su propia medicina» (p. 15), esto es, poder situarlo en el campo sociológico de la época en la que desarrolla su

pensamiento, pensar en su envejecimiento social y profesional, pensar en las distinciones, en la relación con sus colegas, sus críticos, etc.; es decir, pensar a Bourdieu como un producto del campo intelectual francés.

Pierre Bourdieu, hijo de un empleado de correo, nace en 1930 —en un escenario desfavorecido— en Denguin, una pequeña comunidad de Francia, donde se hablaba bearnés; realiza sus estudios primarios en Lasseube y en 1941 inicia la secundaria en el liceo de Pau, capital de Béarn, ciudad muy cercana a su pueblo natal. Bourdieu afirma que su infancia tuvo un peso considerable en la formación de sus disposiciones respecto al mundo social: carecía de comodidades en su vivienda y recibía insultos y bromas agresivas por parte de algunos compañeros del liceo.

Yo pasé mi infancia en un pequeño pueblecito atrasado, como se dice en las ciudades, del sudoeste de Francia. Y no habría podido satisfacer las primeras experiencias escolares más que repudiando o renegando de muchas de mis primeras experiencias y adquisiciones. Y no solamente un cierto acento... La etnología y la sociología han permitido reconciliarme con mis experiencias primitivas y que las asuma sin perder nada de lo que yo había adquirido desde entonces. (Bourdieu, 2011, p. 62)

Años más tarde (en 1951), luego de cursar como becario en la preparatoria (de 1948 a 1951) en uno de los mejores liceos de París (*khâgne*), ingresa a la École Normale Supérieure, en París, donde estudia filosofía y obtiene el diploma que lo habilita como profesor en 1954. Cabe señalar que la École Normale Supérieure es una institución de donde egresaron grandes pensadores como Émile Durkheim, Henri Bergson, Raymond Aron, Jean-Paul Sartre, Georges Canguilhem, Maurice Merleau-Ponty, Louis Althusser, Michel Foucault, Jacques Derrida, por mencionar algunos.

Durante los estudios de Bourdieu, el campo intelectual de la filosofía estaba dominado por el existencialismo de Sartre: «Cuando yo estudié, en los años 50, la fenomenología, en su variante existencialista, estaba en su apogeo [...] el marxismo no existía verdaderamente como posición [...]» (Bourdieu, 1996, p. 17). Sin embargo, Bourdieu no se adhiere del todo a las influencias de la fenomenología existencialista y también señala que no se incluía en las influencias estructuralistas; de hecho, el pensamiento de este sociólogo se encarga de deconstruir tanto el esquema estructuralista como el esquema fenomenológico, esto como parte de una mirada crítica ante el complejo análisis de lo social (Tovillas, 2010).

Formado como filósofo, se acerca a la sociología luego de sus trabajos antropológicos en Argelia (de 1955 a 1958), de la ruptura con el paradigma estructuralista de los años 50 y del estructuralismo marxista que se encontraba en boga en los años 60, e incluso, menciona el mismo autor, de la ruptura con su propia experiencia escolar:

Mi percepción del campo sociológico también tiene mucho que ver con el hecho de que la trayectoria social y escolar que me había llevado a él se singularizaba de una forma muy considerable. Además, como regresaba de Argelia con una experiencia de etnólogo que, realizada en las difíciles condiciones de una guerra de liberación, había significado para mí una ruptura decisiva con la experiencia escolar, tenía una visión bastante crítica de la sociología y de los sociólogos, pues la del filósofo se veía reafirmada con la del etnólogo, y, sobre todo, tal vez, consideraba con profundo desencanto —o realismo— las tomas de posición individuales o colectivas de los intelectuales, para las cuales el problema argelino había constituido, en mi opinión, una piedra de toque excepcional. (Bourdieu, 2006, p. 58)

Su cercanía con la sociología se acentúa cuando es nombrado director de estudios de la École des Hautes Études en Sciences Sociales en 1964. Ese mismo año lanza la colección *Le sens commun* en Éditions de Minuit, la cual dirigió hasta 1992. En 1969 crea el Centro de Sociología de la Educación y la Cultura. En 1974 se convierte en miembro de la American Academy of Arts and Sciences (Cambridge, EUA). En 1975 funda la revista *Actes de la Recherche*, donde publica numerosos artículos; la revista sigue vigente y es una de las más prestigiosas en materia de ciencias sociales. En 1981 es nombrado titular de la cátedra de sociología en el Collège de France, donde dictó clases hasta el 2001, un año antes de morir. En 1989 lanza la revista *Liber*, editada por Bourdieu, en la cual colaboran distintos periódicos europeos.

Recibió el doctorado *honoris causa* por la Universidad Libre de Berlín (1985), por la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Fráncfort (1996) y por la Universidad de Atenas (1996); y tres años más tarde por la Universidad de Joensuu (Finlandia) (Bourdieu, 2024).

En 1993 recibe uno de los más altos galardones de la comunidad científica de Francia: la Medalla de Oro del Centro Nacional para la Investigación Científica. En 1996 recibe el Premio Erving Goffman de la Universidad de California en Berkeley. Con estas distinciones se reconoce su aporte científico desde la filosofía, la antropología y

la sociología, los objetos de estudio que retoma, la producción científica objetivada en libros, artículos, conferencias, cátedras, etc., la formación de académicos y todo el legado de su pensamiento (Wacquant, 2013).

Además del reconocimiento obtenido en el ámbito académico, su aparición en medios masivos de comunicación y su actividad política brindaron la posibilidad de que otro sector de la población conociera su obra; entre sus libros *Sobre la televisión* fue traducido a veinticinco idiomas (Sapiro y Bustamante, 2009) y *La miseria del mundo* vendió 100 000 ejemplares el mismo año de su publicación (Sapiro, 2017). Su trayectoria como teórico, académico, investigador, editor y productor le permitió consolidarse como un autor clásico (Casco y Riveiro, 2021; Martínez, 2021) con un alcance internacional.

Algunos autores (Chen y Zang, 2009; Sapiro, 2017) dividen la carrera de Pierre Bourdieu en etapas. De 1948 a 1968, un Bourdieu joven, estudiante, que cumplía su servicio militar, asistente de investigación de Raymond Aron, enfocado en investigaciones sobre la sociedad cabila tradicional y la colonización, época en la que publica su primer libro. De 1968 a 1981, un Bourdieu con un propio estilo académico y con mayor esplendor al publicar uno de sus libros más importantes, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Esta obra es considerada una de las más importantes en el pensamiento de Bourdieu, pues, así como *Sociología de Argelia* fue la génesis del pensamiento bourdiano, *La distinción*, publicada en 1979, es una de las obras cumbre en la que pone a trabajar sus conceptos como herramientas analíticas, «*La distinción* significa un antes y un después en la evolución de sus ideas. Obra que discurre simultáneamente en los tres registros —teórico, epistemológico y metodológico—» (Baranger, 2012, p. 119).

La tercera fase, de 1981 a 2002, se sitúa cuando Bourdieu imparte clases en el Collège de France, además de comenzar a relacionar sus actividades académicas con posturas políticas. Y una última fase, de 2002 en adelante: podría considerarse que, luego de su muerte, es la etapa de consolidación y canonización del autor en términos de trascendencia en tiempo y espacio. Tras su muerte en 2002, la fama y el reconocimiento se acentuaron en el mundo académico. Su obra es considerada como una de las más importantes de la segunda mitad del siglo xx en la sociología mundial (Martín-Criado, 2002).

El pensamiento bourdiano

Si hay algo en mi trabajo que merece ser imitado (y no sólo discutido) es el esfuerzo para superar la oposición entre teoría y empiria, entre la reflexión teórica pura y la investigación empírica. Los instrumentos teóricos que he producido o perfeccionado deben su fuerza y su interés para la ciencia al hecho de que he practicado, como todo científico, un eclecticismo selectivo y acumulativo y he intentado totalizar las conquistas mayores de la ciencia social ignorando oposiciones y divisiones más religiosas que científicas, como entre marxismo y weberianismo, o entre marxismo y durkheimismo, o entre estructuralismo y fenomenología (o etnometodología). (Bourdieu, 1999b)

Pierre Bourdieu aborda simultáneamente fronteras disciplinarias teóricas y metodológicas (Wacquant, 2005). Así, la ruptura con los falsos antagonismos le permitió la construcción de su trabajo teórico, en donde, según el autor, la ciencia avanza cuando es posible: «pensar con un pensador contra ese pensador [...] se puede pensar con Marx contra Marx o con Durkheim y contra Durkheim, y también, seguramente con Marx y Durkheim contra Weber y recíprocamente» (Bourdieu, 1996, p. 57).

A este respecto, Alicia Gutiérrez (2021) señala que Bourdieu «supo integrar tradiciones y crear nuevas propuestas, actuando como *auctor*» (p. 48). El sociólogo francés analiza diversos objetos de investigación, construye, madura y desarrolla poco a poco sus planteamientos teóricos y metateóricos a lo largo de su trayectoria y de su cercanía y distancia con teóricos sociales.

Bourdieu propuso una manera de hacer ciencia social, que resaltaba las principales características de los nuevos marcos del postempirismo, ofreciendo no sólo una reflexión teórico-filosófica, sino principios epistemológicos, herramientas metodológicas y un plexo de esquemas conceptuales, contenidos en una vasta producción de investigación empírica sobre temas tan relevantes como el Estado, la economía, la producción y reproducción cultural o la dominación masculina, a través de estudios minuciosos e inquisitivos sobre las sociedades del norte de África y sobre su propio país, Francia. No es una herencia común. Es más bien excepcional que un mismo autor ofrezca producción teórica y epistemológica explícita, estrategias metodológicas controladas y explicadas, investigación empírica donde pone a trabajar su visión teórica, su epistemología y su método. Y además, donde trabajando temas específicos brinde herramientas que se pueden transponer a trabajar casi cualquier otro tema porque contienen una comprensión global de lo social. (Martínez, 2021, pp. 59-60)

Bourdieu apuesta por el pluralismo metodológico y por una perspectiva relacional, pues afirma que la ciencia social no requiere elegir entre dos polos, pues la sustancia de la realidad social yace en sus relaciones. Desde su perspectiva, es posible afirmar que el conocimiento sociológico permite explicar y comprender, lo cual brinda la posibilidad de conciliar tanto la tradición galileana del *verstehen* con la tradición aristotélica del *erklären*. Otra de las premisas que rigen el pensamiento del autor es considerar en todo momento que los hechos no hablan por sí mismos, de ahí la importancia de sustituir la relación ingenua entre individuo y sociedad por la relación construida desde la estructura, pero también desde la acción histórica de los agentes.

De esta manera, se introduce lo que Alicia Gutiérrez (2012) llama los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas y las estructuras sociales internas, es decir, *lo social hecho cosas* —que es posible identificar pensando en las condiciones objetivas (las posiciones en el campo determinadas por el volumen del capital en juego)— y *lo social hecho cuerpo* —es decir, lo incorporado al agente (las disposiciones y representaciones)— por lo que, para llevar a cabo un análisis de las prácticas sociales del agente es necesario captar la relación dialéctica entre lo vivido y lo objetivo.

Así, los aportes de Bourdieu se sustentan desde dos posturas aparentemente opuestas para analizar lo social, el estructuralismo y el constructivismo. Al respecto, menciona que:

Por estructuralismo o estructuralista yo quiero decir que existen, en el mundo social mismo, y no solamente en el sistema simbólico, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la consciencia y de la voluntad de los agentes, las cuales son capaces de orientar o de impedir sus prácticas y sus representaciones. Por constructivismo quiero decir que existe una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que yo llamo *habitus*, y de otra parte de las estructuras sociales, y en particular de aquello que yo llamo los campos y los grupos, especialmente de aquellos que normalmente se les denomina clases sociales. (Bourdieu, 1996, p.127)

Las lecturas a Bourdieu en la producción científica educativa en México

Para afirmar que Pierre Bourdieu es el autor más citado, referenciado y empleado en las investigaciones del campo educativo

en México, se analizaron las ponencias presentadas en los congresos que organiza el COMIE.² Se eligieron estos congresos debido al prestigio que han ido acumulando a lo largo de su trayectoria.³ Se compilaron las ponencias de ocho versiones del CNIE del 2003 al 2017, de las cuales se seleccionaron todas aquellas en donde aparecía «Pierre Bourdieu», «Bourdieu» o «Bordiu». Se recuperó información sobre el tipo de aparición: cita y referencia, referencia, cita, cita secundaria y mención; los conceptos del autor empleados, el uso *de autor*,⁴ el cual considera la apropiación del arsenal teórico-metodológico de Pierre Bourdieu que hacen los autores de las ponencias, lo cual permite detectar «la multiplicidad de formas de recepción y los modos peculiares de invención en la lectura que se hizo del autor» (Catani et al., 2005, p. 200).

En principio de cuentas, resulta importante pensar la cita como un objeto de reflexión, ya que esta, además de ser «una medida de consagración internacional» (Sapiro, 2017, p. 43), también permite detectar el crédito que hace el consumidor al productor. La cita es de igual forma una condición de validez, argumentación y fiabilidad de una idea puesta en un texto académico; es a su vez un requisito de legitimidad y, para instancias evaluadoras de la producción científica en tiempos actuales, la cita es una unidad de medida, un factor de evaluación y un objeto de lucha en la competencia por

2 Trabajo desarrollado con motivo de la tesis doctoral titulada: *Condiciones de recepción y consumo de la obra de Pierre Bourdieu en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa* (Dimas Márquez, S.S., 2020) Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

3 El Consejo Nacional de Investigación Educativa, fue creado a partir de la consolidación de grupos de académicos, docentes, centros de investigación y distintas instituciones educativas interesados, entre otras cosas, en la producción y difusión científica. Entre las principales actividades académicas de dicho Consejo destacan, además de los congresos realizados desde 1993, la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* creada en 1996, cuya publicación es trimestral; la publicación de los Estados del Conocimiento en torno a diferentes ejes temáticos del campo educativo y la publicación de libros sobre temáticas del campo educativo.

4 *Uso incidental*: denota un bajo dominio del autor (Catani et al., 2005); *Conceptos aislados*: los autores de las ponencias emplearon solo algunos conceptos del autor; *Conceptos aislados como herramientas*: se emplearon los conceptos del autor, pero no en relación con objetos empíricos o entre los mismos conceptos; *Conceptos relacionales como herramientas*: Se podría afirmar que es el máximo grado de apropiación del autor, ya que se recuperaron los conceptos clave de manera relacional y se emplearon para el análisis de objetos empíricos.

la legitimidad, lo anterior en el marco de un campo académico, científico e intelectual.

En el intercambio científico, el sabio aporta una *contribución* que le es reconocida por unos actos de reconocimiento público, por ejemplo, la referencia en forma de cita de las fuentes del conocimiento utilizado. Equivale a decir que el capital científico es el producto del reconocimiento de los competidores (un acto de reconocimiento que aporta tanto más capital cuanto más reconocido sea el que lo realiza, y, por consiguiente, más autónomo y con mayor capital). (Bourdieu, 2003, pp. 100-101)

Al respecto, Bourdieu (2015b) señala que es necesario hacer análisis metódicos de las referencias, las cuales no solo deben considerarse «como simples índices de circuitos de intercambios de información entre los productores [...] sino como otras tantas referencias que circunscriben el campo de los aliados y los adversarios privilegiados» (p. 146). Para el autor, la referencia es también un índice de reconocimiento, una manifestación de las relaciones de vasallaje o dependencia; es una estrategia de afiliación, anexión o defensa, y estas operan como emblemas totémicos destinados a testimoniar.

De modo que, si se piensa en la cita como un objeto de lucha en la competencia por la legitimidad de reconocimiento o bien como un capital cultural poseído por quien escribe (tanto del formato de citación, como del conocimiento o apropiación del autor que cita), es posible develar, *grosso modo*, la diversidad de valores de la cita, en la economía propia del campo de la producción científica del CNIE o del campo de la producción científica *per se*.

Esto significa que la gente cita no solo por requisito, sino también para asignarle un valor legítimo a la obra que produce (al texto científico o académico), lo cual a su vez puede interpretarse como la puesta en juego de una estrategia cuya apuesta es la conquista de la legitimidad cultural. Siguiendo a Bourdieu (2015b), la cita está dirigida a los lectores y se cita a otro autor para «conferir sentido, autoridad, profundidad a una afirmación, para mostrar su conocimiento del trabajo en el mismo dominio y evitar que parezcan un plagio incluso las ideas concebidas independientemente» (p. 146).

Para el caso empírico analizado, es decir, el dominio detectado en los consumidores de la obra de Bourdieu en el CNIE a través de las categorías ya señaladas, llama la atención observar que el dominio que se pensaría como el «mejor» (dados los planteamientos acerca del uso de los conceptos bourdianos de manera rela-

cional) corresponde a una mínima cantidad (4 %), mientras que el dominio que dista del uso relacional supera las dos terceras partes de las ponencias analizadas (70 %).

También pudo identificarse la lectura fragmentada de las obras del autor, esto es, la lectura parcial de toda la obra; en el análisis se detectó que más de la mitad (56 %) solo referenció una obra. Vale la pena recordar que para entender al autor es necesario conocer más de una obra; de lo contrario se corre el peligro de hacer lecturas erróneas del autor o bien quedarse con algunos planteamientos que el autor sugirió en algún momento de su trayectoria, o quedarse con interpretaciones a primera vista de conceptos o nociones que el autor empleó para referirse a algún objeto de estudio desde alguna disciplina. Al respecto, el mismo Bourdieu señala: «La mayor parte de las malas lecturas de mi trabajo vienen de que se aísla del conjunto tal o cual investigación, en función de la división tradicional de las especialidades» (Bourdieu y Delsaut, 2002, p. 13).

En las ponencias, tanto las que citan y referencian como las que no lo hacen, se ubicaron textos con Bourdieu y también se identificó a Bourdieu sin textos, esto es, textos cuyos planteamientos dan cuenta del uso de sus conceptos relacionales como herramientas y escritos en donde hay un uso incidental y, a pesar de citarlo, referenciarlo o mencionarlo, no dan cuenta de la presencia de Bourdieu dentro de las ideas plasmadas en el texto.

Mauger (2002; 2007) señala que la apropiación de la obra de Bourdieu es un objeto de luchas, en ella ocurren obstáculos sociales para su comprensión, tales como:

- Pedagógicos (oral/escrito): el carácter fragmentario y la manualización que ocurre en la transmisión de las ideas del autor a través de cursos, seminarios, conferencias, libros, artículos, transcripciones de entrevistas y conferencias.
- Escolásticos (teoría/empiría): inclinaciones teóricas de los intelectuales, la constante crítica a los planteamientos bourdianos, la mirada teoricista de algunos académicos.
- Políticos: para Bourdieu, la sociología es una ciencia que molesta al develar cosas ocultas y a veces reprimidas (Bourdieu, 1990).

- Circulación del texto sin el contexto: referido al *import-export* intelectual,⁵ a la circulación internacional de ideas, los traductores, mediadores y consumidores de la obra.

De estos obstáculos, los pedagógicos, escolásticos y de circulación son detectables mayormente en el consumo de la obra de Bourdieu por parte de los autores de las ponencias analizadas. Con relación a los conceptos empleados, fue posible identificar que *campo*, *capital* y *habitus* son los que más emplean los ponentes, siendo la noción de *capital* la más popular, particularmente la de *capital cultural*, que es altamente empleada en los escenarios y discursos (con y sin Bourdieu) de la investigación educativa.

En las citas secundarias pudo detectarse que Bourdieu fue citado como «cita de cita», es decir, no se citó la obra original de Bourdieu, sino que se colocó la cita a Bourdieu desde otros, particularmente de algunos investigadores, que son a su vez difusores de la obra de Bourdieu en México, lo cual no significa necesariamente una mala interpretación del autor, pero sí da indicios de conocer al autor a través de otros, a través de un proceso pedagógico oral/escrito o de un *import-export* de ideas.

Lo anterior invita a reflexionar, ya que el campo académico no está exento de *peligrosas* creencias de sentido común, *peligrosas* debido a que el poder simbólico que inviste a un académico, le brinda un poder legítimo a las palabras que enuncia. Esto significa que la denostación o adulación poco fundada al sociólogo francés, es susceptible de ser reproducida. El sentido común erudito o la *doxa* intelectual funcionan como «un conjunto de palabras, expresiones, eslóganes y debates que delimitan lo pensable» (Pinto en Mauger, 2007, p. 275). Para Bourdieu, la *doxa epistémica* es entendida como aquellas «disposiciones inconscientes, generadoras de tesis

5 Asunto también analizado por Bourdieu, en el texto *Las condiciones sociales de la circulación de las ideas* (en *Intelectuales, política y poder*, 1999) plantea que «el hecho de que los textos circulen sin su contexto, que no importen con ellos el campo de producción [...] del cual son el producto, y de que los receptores, estando ellos mismos insertos en un campo de producción diferente, los reinterpretan en función de la estructura del campo de recepción, es generador de formidables malentendidos. [...] la lectura extranjera puede a veces tener una libertad que no tiene la lectura nacional, sometida a efectos de imposición simbólica, de dominación, o incluso, de coacción (p. 161).

inconscientes, que se adquieren a través de una experiencia escolar, o escolástica, a menudo inscrita en la prolongación de una experiencia originaria (burguesa) de distanciamiento respecto al mundo y las urgencias de la necesidad» (Bourdieu, 2007, p. 205).

Cabe señalar que el libro *La reproducción* fue uno de los más citados en las ponencias (obstáculo escolástico). De ahí que no sea de extrañar que, en México, Bourdieu sea conocido en algunos espacios como un *reproduccionista* a partir de algunas creencias fundadas en el sentido común erudito o en el sentido común académico que condena y reproduce representaciones colectivas que, en voz de académicos o intelectuales, se convierten en legítimas, basadas en percepciones socialmente construidas sobre los comentarios realizados en espacios académicos del autor y su obra. Lo cual hace pensar que los ponentes que solo mencionaron o hicieron citas secundarias a la obra de Bourdieu, no necesariamente se documentaron de manera profunda sobre los planteamientos del autor, y la referencia se colocó solo porque la doxa del campo científico social así lo dice.

Podríamos sospechar que la *escolarización* y la *moda* Bourdieu juega más bien en contra de una apropiación rigurosa y productiva de su herencia intelectual. La cita ritual, la lectura rápida, la utilización generalizada de un vocabulario técnico vaciado de sus intenciones teóricas de fondo, unido al descuido de algunas traducciones conspiran contra la posibilidad de una recepción fecunda (Martínez, 2007, p. 12).

De lo anterior, vale la pena considerar la apropiación de la obra de Bourdieu a partir del capital cultural (institucionalizado e incorporado) poseído por quienes lo emplean y también considerar aquellas condiciones que le permitan al lector comprender la jerga bourdiana, ya que, retomando a Mauger (2004), no basta con contar con un sustrato en el cual germinen nociones de la sociología, sino que también se trata de contar con determinadas disposiciones o incluso habilidades que le permitan al lector la comprensión de la obra.

La dificultad del acceso a la obra de Pierre Bourdieu no se le escapa ni a los lectores más avisados: obedece a la densidad de la argumentación, al carácter copioso de la ejemplificación frecuentemente reforzada por la indicación lateral de homologías posibles, a la preocupación por delimitar las condiciones de validez del enunciado, de prevenir objeciones posibles o las eventuales malinterpretaciones, la complejidad de la estructura de sus frases cuya construcción refleja a la vez el carácter relacional de los procesos sociales y el movimiento de un pensamiento reflexivo (Mauger, 2004, p. 285).

Sidicaro (2021) relata que, en un texto de John Searle, este tuvo la oportunidad de preguntarle a Michel Foucault «“por qué escribía tan mal” y que este le respondió “si yo escribiera del modo que tú escribes, los críticos de París dirían que soy un infantil y un ingenuo, en Francia, tienes que ser al menos un diez por ciento incomprensible”» (p. 85). Este mismo autor narra que después de un tiempo, comentó con Bourdieu su conversación con Foucault, diciéndole «“Quizás Michel estaba bromeando” y la respuesta de Bourdieu fue: “No estaba bromeando, en todo caso, incluso más del diez por ciento debe ser incomprensible”» (p. 85). Esto, si se analiza bourdianamente, es posible explicarlo y comprenderlo a partir de las condiciones de producción de los productores en el campo de la producción de bienes simbólicos, específicamente en el campo de la producción restringida, el que produce para productores que son, al mismo tiempo, competidores; de ahí que este requiera de códigos de desciframiento.

Mientras que la recepción de los productos del sistema de gran producción simbólica es casi independiente del nivel de instrucción de los receptores (lo cual es comprensible, ya que este sistema tiende a ajustarse a la demanda), las obras de arte erudito deben su rareza propiamente cultural —y por lo tanto su función de distinción social— a la rareza de los instrumentos que permiten descifrarlas, es decir, a la desigual distribución de las condiciones para la adquisición de la disposición propiamente estética que exigen y del código necesario para su desciframiento. (Bourdieu, 2015b, pp. 101-102)

Por tanto, en escenarios actuales, el campo académico-intelectual exige a sus jugadores contar con determinados capitales que les permitan jugar en el juego de la producción científica. En este sentido, es posible afirmar que el campo académico, intelectual y científico es, por excelencia, un campo de luchas (Bourdieu, 2008), en donde el *homo academicus* disputa por distintas formas de reconocimiento que se encauzan en un reconocimiento de tipo simbólico: «El campo intelectual representa el modelo casi realizado de un universo social cuyos únicos principios de diferenciación y de jerarquización serían distinciones propiamente simbólicas» (Bourdieu, 2015b, p. 93).

De ahí los peligros de hacer lecturas de paso, conocer de manera parcial la obra del autor y, además, emplear sus conceptos con el pleno desconocimiento de estos como herramientas analíticas

en la construcción científica, y solo repetirlos a manera de cliché para quedar bien en un texto académico.

A modo de cierre, ¿Bourdieu para bourdianos?

¿Qué significa citar a un autor? ¿Para qué se cita una obra? Son preguntas que si bien pueden tener respuestas rápidas —ya que son requisito en los reportes escritos concursables en los espacios de difusión científica—, invitan a pensar en lo que hay detrás de una cita, una referencia, una mención o una cita secundaria. Pero, sobre todo, invitan a pensar en el uso y en los peligros de determinados referentes teóricos de la ciencia social, a partir de la vigencia, trascendencia y moda que pudiesen existir en el campo en donde se utilizan.

Bourdieu es sin duda un clásico, y eso significa que Bourdieu goza del reconocimiento académico e intelectual en el campo de la producción científica, pero también del peligro del desconocimiento de sus aportes como referente en el campo de las ciencias sociales.

En este sentido, vale la pena reflexionar en que al leer a un autor no significa necesariamente comprenderlo, ya que se pueden hacer distintos tipos de lecturas: lecturas robustas, lecturas creativas, lecturas *light*, lecturas erradas, lecturas ingenuas, lecturas cliché, lecturas de paso, o lecturas sesgadas a una *doxa epistémica*. De tal forma que, leer a un autor, en este caso a Bourdieu como un autor clásico, implica consumir su obra (en la mayoría de los casos) a partir de mediadores (traducciones, difusores) y en distintos grados de profundidad y apropiación.

Finalmente, respondiendo a la pregunta «¿Bourdieu para bourdianos?», ¿será que solo se puede leer a Bourdieu si se es bourdiano? Pues bien, para leer a Bourdieu (o cualquier otro autor), no es necesario ser bourdiano, sino más bien, para ser un lector de Bourdieu (o cualquier otro autor), es importante considerar que se harán lecturas desde los capitales, desde los referentes y desde las posiciones que ocupe el lector en determinados espacios sociales, ya sea como estudiante, como miembro de un grupo de investigación, como investigador, como profesor, como sociólogo o lo que fuere. Y eso exige, por tanto, hacer un ejercicio reflexivo, es decir, objetivar la propia práctica de lectura, a fin de considerar los efectos de la lectura sobre el objeto o autor que se lee. De ahí que frases como

«de acuerdo con», «en un estudio realizado por», «según diversos autores» se han de convertir en objetos de reflexión permanente.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L. E. (2021). *Siempre nos quedará Bourdieu*. Ediciones Ciencias Sociales.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Prometeo.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1996). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999a). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P. (1999b). Cátedra Michel Foucault. *Trayectoria de un sociólogo*. Revista de Educación y Cultura.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (4.^a ed.). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2.^a ed.). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2015a). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (6.^a ed.). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2015b). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2024). *Las trampas de la investigación: Cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Delsaut, I. (2002). Sobre el espíritu de la investigación. *Le Temps des cerises*, pp. 175-239.
- Casco, J. M., y Riveiro, M. B. (2021). Introducción. En L. Rubinich, M. B. Riveiro y J. M. Casco (eds.), *Bourdieu hoy* (pp. 5-14). Aurelia Rivera libros.
- Catani, A., Catani, D., y Gilson, R. (2005). Pierre Bourdieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño. *Fundamentos en Humanidades*, 6(12), pp. 195-222.
- Chen, N., y Zang, X. (2009). Bourdieu and Chinese Sociology. *Sociologica*, 3(1). <https://doi.org/10.2383/29570>
- Gutiérrez, A. B. (2012). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Eduvim.

- Gutiérrez, A. B. (2021). Lectores y autores. Experiencias bourdeusianas. En L. Rubinich, M. B. Riveiro, y J. M. Casco, *Bourdieu hoy* (pp.47-58). Aurelia Rivera.
- Martín-Criado, E. (2002). Ha muerto un clásico. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 1(1), pp.137-143. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/issue/view/376>
- Martínez, A. T. (2007). Lecturas y lectores de Bourdieu en la Argentina. *Prismas. Revista de Historia Intelectual*, 11(1), pp. 11-30.
- Martínez, A. T. (2021). La productividad de Bourdieu o sobre cómo fructifican los clásicos. En L. Rubinich, M. B. Riveiro, y J. M. Casco, *Bourdieu hoy* (pp. 59-66). Aurelia Rivera.
- Mauger, G. (2002). Sobre algunos obstáculos sociales a la comprensión de la obra de Pierre Bourdieu. En L. E. Alonso, E. Martín-Criado, y J. L. Moreno, *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo* (pp. 283-297). Fundamentos.
- Mauger, G. (2007). Resistencias a la sociología de Pierre Bourdieu. En P. Champagne, L. Pinto, y G. Sapiro, *Pierre Bourdieu, sociólogo* (pp. 262-290). Nueva Visión.
- Rodríguez, J. (2002). *Pierre Bourdieu. Sociología y subversión*. La Piqueta.
- Rubinich, L., Riveiro, M. B., y Casco, J. M. (2021). *Bourdieu hoy*. Aurelia Rivera.
- Sapiro, G. (2017). *Las condiciones de producción y circulación de bienes simbólicos*. Instituto Mora.
- Sapiro, G., y Bustamante, M. (2009). Translation as a Measure of International Consecration. Mapping the World Distribution of Bourdieu's Books in Translation. *Sociologica*, 3(2-3), pp. 1-45. <https://doi.org/10.2383/31374>
- Tovillas, P. (2010). *Bourdieu, una introducción*. Quadrata.
- Wacquant, L. (2005). Claves para leer a la sociología de Pierre Bourdieu. En I. Jiménez, *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (pp. 53-78). Plaza y Valdés.
- Wacquant, L. (2013). Bourdieu 1993: un estudio de caso de consagración científica. *Revista Española de Sociología* (19), pp. 31-47.

Estudio sobre el campo de investigadores/as del IISUE-UNAM (México) desde la perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu

Sara Bravo Villanueva

En este capítulo recupero el encuadre teórico-metodológico de mi tesis doctoral (Bravo, 2024), la cual tuvo como propósito fundamental conocer las prácticas emprendidas por investigadoras e investigadores para pertenecer y permanecer como miembros del campo de la investigación educativa, en el marco del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La pregunta que guió la indagación se refería a cómo y por qué ha cambiado el oficio de la investigación en el IISUE en el transcurso del tiempo.

El IISUE es una entidad académica que emerge en 2006, producto de diversos acuerdos institucionales que han transformado su quehacer —a partir de los centros de investigación que le precedieron— en virtud de la generación de un nuevo campo y el proceso de institucionalización de la práctica de la investigación sobre la universidad y lo educativo. De esta manera, ha configurado y articulado el trabajo cotidiano de sus integrantes, mediante normas y tradiciones que han sustentado su vida académica (UNAM/CISE, 1983; UNAM/CESU, 1997; UNAM/CESU, 2006a; Chehaibar y Paniagua, 2009), siendo la entidad académica más grande del país dedicada al estudio de lo educativo (COMIE, 2003).

La investigación que se realiza en el IISUE se caracteriza por la heterogeneidad y pluralidad de estudios sobre la universidad como institución y sobre la educación en sus distintos niveles, áreas, modalidades y procesos, desde perspectivas metodológicas y conceptuales diversas. Su función primordial es producir conocimiento, y este es difundido en revistas especializadas, dentro y fuera del país, así como a través de la publicación de libros. La difusión de los conocimientos generados en el IISUE se ha traducido en prestigio institucional y en reconocimiento público de sus académicos (Díaz Barriga, 2000; UNAM/CESU, 2003; UNAM/CESU, 2006b). Pretender comprender las prácticas de la investigación científica del IISUE en su devenir institucional implicó identificar periodos, etapas, ciclos o procesos que han modificado los objetivos, porque denotan cambios en las formas de hacer investigación, en consonancia con las coyunturas políticas, sociales e institucionales que lo atraviesan.

El estudio del IISUE tuvo como perspectiva principal el enfoque relacional propuesto por Pierre Bourdieu, comprendido como herramienta para pensar mi problema de investigación. Ello requirió la construcción de la investigación desde sus premisas metodológicas, que sirvieron de puntos de partida y pautas de reflexión y análisis, sin que implicara tratarlos como procedimientos consecutivos de una indagación. Por el contrario, para Bourdieu, su propuesta teórico-metodológica sirve de campo heurístico en el que la búsqueda permite descubrir lo oculto de las relaciones sociales, ya que «lo real es relacional: lo que existe en el mundo social son las relaciones» (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 64). En este sentido, estudiar las prácticas de las investigadoras e investigadores del IISUE implicó conjuntar las propiedades sociales objetivas de la institución con las propiedades sociales incorporadas por los agentes que la conforman, en el transcurso de su historia, identificando cuáles son las exigencias sociales y cómo constituyen ciertas disposiciones mediante la incorporación del orden social establecido (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 1997, 2014).

Un análisis relacional para la objetivación de las estructuras que condicionan las prácticas sociales

Bourdieu (1997) plantea que toda práctica social tiene un sentido objetivo, por lo que para su estudio hay que poner el acento

en las estructuras que condicionan las prácticas, las cuales están fuera de las personas, en forma de instituciones. Entonces, un primer momento metodológico para la objetivación de las estructuras sociales externas, de acuerdo con la perspectiva de la teoría de los campos, implicó hacer un análisis del espacio social desde la posición que tiene el campo en estudio respecto al campo del poder (Bourdieu y Wacquant, 1995), revisando las luchas internas, porque estas van definiendo su configuración. Para este estudio, significó revisar cómo se estructura y cómo ejerce coerción el campo del poder al prescribir las prácticas de la investigación científica.

La apropiación de los recursos materiales y simbólicos (capitales) en disputa en un campo determinado se da de manera desigual, diferenciada. El capital que está en disputa en el campo científico es el capital cultural y Bourdieu (2001) señala que está ligado al conocimiento, la ciencia y el arte. Así, los agentes que tienen una mejor y mayor incorporación de capitales se constituyen en el grupo dominante: «Los dominantes son aquellos que llegan a imponer la definición de la ciencia según la cual la realización más acabada de la ciencia consiste en tener, ser y hacer, lo que ellos tienen, son o hacen» (Bourdieu, 1999a, p. 82). Al espacio donde se encuentran los agentes mejor provistos del capital en disputa se le llama campo del poder.

El campo del poder está inmerso en las instituciones del Estado, impone su visión del mundo a través del campo jurídico-político: «El punto de vista de los dominantes se presenta y se impone como punto de vista universal; el punto de vista de quienes dominan dominando el Estado» (Bourdieu, 1997, p. 121). Es decir, que el campo del poder define las reglas del juego, establece un orden social y cuenta con el poder simbólico, la autoridad y legitimidad (conocimiento y reconocimiento), para determinar reglamentos, normativas, leyes, jerarquías, creencias, tradiciones y prácticas permitidas, que regulan las relaciones entre los agentes y suelen pasar inadvertidas por ser consideradas socialmente necesarias (Bourdieu, 2001, 2014).

Estudiar la conformación del campo del poder que norma la ciencia en México me condujo a identificar al grupo dominante (élite) que, de acuerdo con su posición privilegiada, ha definido las reglas que rigen la investigación científica, así como a estudiar cuáles son esas instituciones de Estado que han servido de correas de transmisión para normar la ciencia y evidenciar a través de qué estrategias han ejercido su poder. De acuerdo con lo anterior, fue necesari-

rio indagar sobre la conformación del campo del poder, a fin de dar cuenta de cómo se definen políticas, programas, planes, estrategias y reglas que condicionan a los agentes y de cómo se interrelaciona el campo de la investigación educativa respecto al campo de la investigación científica en nuestro país.

La indagación sobre la relación del campo del poder con el campo de estudio me permitió comprender cómo el Estado, bajo el modelo económico neoliberal e inmerso en las políticas del capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997), ha implementado estrategias coercitivas, jurídicas y financieras, para regular el funcionamiento del campo y delinear el modelo científico en México; cómo el Estado a través de sus instituciones ha implementado programas que norman las prácticas científicas y el otorgamiento de los recursos públicos para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, principalmente, a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el programa de estímulos económicos para los académicos, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Un segundo momento metodológico para la objetivación de las estructuras sociales externas que condicionan las prácticas fue «establecer la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión» (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 70) para conocer cómo se configura el campo de los investigadores del IISUE.

En el campo, las relaciones sociales se establecen en virtud del conjunto de bienes adquiridos (capitales) por los agentes que lo integran. Esos bienes materiales y simbólicos se distribuyen de manera desigual e intervienen como recursos para poder producir y reproducir su existencia. Además, la apropiación diferenciada de capitales crea clasificaciones sociales, ubicando a las personas en un lugar determinado de la estructura social: así, un campo es noción de enclasmiento en tanto sistema de clasificación donde los sujetos adquieren una posición (dominante o dominada) (Bourdieu, 2001). El concepto de capital es sinónimo de todo tipo de recurso (bienes, haberes, saberes, relaciones sociales e institucionales, herramientas, cualidades, atributos, trabajo acumulado, fichas de juego, energía social, fuerza, entre otros) que da poder y posibilita el ser aceptado y legitimado en el campo. El capital puede presentarse en distintas formas: económico, social, cultural y simbólico. La combinación entre ellos es lo que caracteriza su estructura o composición (Bourdieu, 1987, 2001).

De acuerdo con lo anterior, conocer cómo se configura el campo de los investigadores del IISUE requirió orientar la indagación

hacia el conocimiento de la apropiación de recursos por parte de sus investigadoras e investigadores porque la posesión de recursos materiales y simbólicos (capitales) determina la estructuración del espacio social y condiciona las relaciones que los vinculan; ya que «[...] no hay nadie que no esté caracterizado por el lugar donde está situado de forma más o menos permanente» (Bourdieu, 1999b, p. 179).

En este sentido, fue necesario conocer los criterios de clasificación, diferenciación y distinción del campo de la investigación científica, porque constituyen principios de inclusión, exclusión y sanción: son las normas de regulación del campo, los aspectos de valoración que ubican a los científicos en una posición determinada del campo, de acuerdo con el volumen y la estructura de los capitales que poseen. Bourdieu (2019) plantea que «para medir lo que reditúa en un campo, hay que preguntarse qué es eficaz en él, qué es eficiente, qué hay que tener para actuar, para triunfar, para ganar, para apropiarse de las prendas específicas» (pp. 433-434). Así, los agentes están interesados en participar en el campo por las recompensas que corresponden a este, es decir, los agentes juegan las reglas del juego que el campo impone porque aspiran a su legitimidad en el mismo.

A partir de la identificación de los capitales que poseen las investigadoras e investigadores del IISUE, se conformó una base de datos para realizar su procesamiento, utilizando como técnica estadística el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). Mediante los diagramas arrojados por el análisis estadístico del ACM, se puede realizar la asociación de variables, es decir, elegir un conjunto de puntos, el cual consideramos que forma un grupo particular; vamos identificando las clasificaciones, construimos clases sociales, las clases que estructuran y configuran el campo. Bourdieu (1997, 2000a, 2001a) señala que estas clases sociales no están dadas; difiere así de la visión marxista y se separa del determinismo economicista. Para él, estas clases sociales se construyen en el papel a partir de la investigación y la técnica para construirlas es, justamente, el ACM. Las clases sociales están definidas por la proximidad entre elementos de diferentes variables y al asociarlas creamos una clasificación. La conjunción de distintas características nos da una clase social particular.

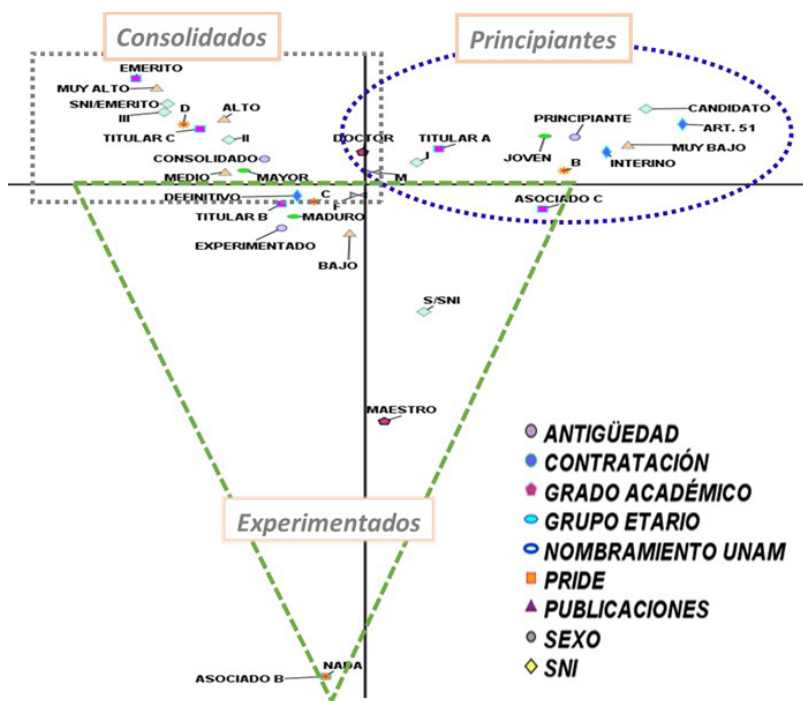
De acuerdo con Baranger (2009), el ACM es la representación gráfica de la estructura del campo; a través de este análisis estadístico podemos visualizar las similitudes y diferencias que hay entre las características (apropiación de capitales) que portan los sujetos. Construimos clases sociales, que se constituyen en unidades de análisis para la interpretación de las relaciones sociales entre las clases

que conforman el campo. La construcción de clases sociales tiene el propósito de permitirnos explicar cuáles son las prácticas que tienen los agentes que pertenecen a esa clase, porque «la estructura de las relaciones objetivas entre los agentes determina lo que estos pueden hacer o no hacer» (Bourdieu, 2000b, p. 77). Este acercamiento fue desarrollado analíticamente con el interés de contribuir en el conocimiento del espacio social como lugar de producción y reproducción de prácticas científicas.

En la investigación que realicé en el IISUE, tomando datos recabados en 2019, observé que su planta académica está integrada por 67 investigadores, 44 titulares y 23 asociados, y su edad promedio es de 58 años. No existen diferencias significativas determinadas por el sexo del investigador, lo que evidencia que son muy similares los perfiles entre las mujeres y los hombres. Mediante el ACM construí tres clases sociales: investigadores «Consolidados», «Experimentados» y «Principiantes», las cuales se definieron a partir de la asociación de variables, por la semejanza entre sus características, porque poseen capitales que los diferencian de los otros y nos permiten explicar cuáles son las prácticas que tienen los agentes que pertenecen a cada clase.

Los resultados obtenidos permiten categorizar a quienes se ubican en el cuadrante superior izquierdo: investigadores, mujeres y hombres, que poseen los recursos que caracterizan a los investigadores «Consolidados» (figura 2.1), destacados por el reconocimiento obtenido de la comunidad académica, de mayor prestigio y gran conocimiento del oficio. Aquí se ubican los mejor provistos de los recursos que exige el campo científico: cuentan con plaza definitiva, con nombramiento de Investigador Emérito y Titular C, nivel SNI Emérito, III y II, participan en el programa de estímulos de la UNAM en la categoría de PRIDE D, tienen grado académico de doctorado, respecto a la productividad académica se encuentran en los niveles Muy alto, Alto y Medio, pertenecen al grupo con mayor antigüedad en la práctica de la investigación y también forman parte del grupo etario de mayor edad. Ocupan la posición dominante, son los investigadores que mejor se han apropiado de los recursos disponibles para destacar en el campo y han incorporado a sus prácticas todas las exigencias de «lo que debe ser un investigador», son quienes durante su trayectoria académica han implementado estrategias específicas para la reconversión de capitales de acuerdo con los momentos históricos que les ha tocado vivir. Este grupo de investigadores «Consolidados», por su posición dominante, ha participado en las luchas

Figura 2.1. Enclasmiento de las investigadoras e investigadores del IISUE



Fuente: Elaboración propia con datos de CONACYT, 2019; UNAMDGAPA, 2019; UNAM/HUMANINDEX, 2019; UNAM/IISUE, 2019, y UNAMSAEP 2019.

por la prescripción del campo de la investigación educativa; les ha tocado definir líneas de investigación, qué temas abordar, crear foros de difusión y debate de las ideas, determinar con quiénes dialogar, precisar dónde publicar. En síntesis, han configurado el ambiente para la vida académica, ya que, de acuerdo con Bourdieu, «los dominantes son aquellos que llegan a imponer la definición de la ciencia según la cual la realización más acabada de la ciencia consiste en tener, ser y hacer, lo que ellos tienen, son o hacen» (Bourdieu, 1999b, p. 82).

Por otro lado, en los dos cuadrantes inferiores se encuentran las investigadoras e investigadores «Experimentados» (figura 2.1), quienes muestran una considerable inconsistencia en sus prácticas respecto al «tipo ideal» (Weber, 1994) de investigador universitario, ya que presentan un comportamiento herético y resistencia a

las reglas del campo: por un lado, reúnen atributos de conocimiento de la práctica del oficio de la investigación, tienen una amplia trayectoria, conforman el grupo etario de los «Adultos» con una edad mayor a los 51 años; y sin embargo, vistos desde la lógica hegemónica, dominante, de los investigadores «Consolidados», se observa cierto rezago con respecto a la carrera académica, debido a que, aun cuando ocupan plazas definitivas, sus nombramientos son los de menor jerarquía: Titular B, Asociado C o Asociado B; tienen grado académico de maestría, su nivel de productividad académica es Baja, en consecuencia, no son parte del SNI y solamente algunos participan en el programa de estímulos de la UNAM, PRIDE, en el nivel C. Bourdieu (2008) considera que quienes se ubican en las posiciones marginales tienden a excluir ciertos mecanismos de reproducción, sin romper totalmente con el orden. De ahí que podamos considerar que esta clase en particular tiende a desviar su trayectoria de una carrera universitaria *normal*, sin romper totalmente con las reglas del juego, puesto que están interesados en seguir formando parte del campo y por ello movilizan los recursos que poseen de manera distinta al modelo hegemónico, garantizando su pertenencia y permanencia en ese campo.

Finalmente, en el cuadrante superior derecho, se ubican las investigadoras e investigadores más jóvenes, con una edad que oscila entre los 35 y los 50 años; tienen menos de ocho años dentro del Instituto: son «Principiantes» (figura 2.1). Cuentan con una trayectoria académica corta; sin embargo, es importante destacar que a pesar de ello traen un currículum robusto, tienen grado académico de doctorado y las suficientes credenciales como para participar en el programa de estímulos de la UNAM, son PRIDE B y también se han postulado al SNI, lo cual indica un nivel de productividad suficiente para cumplir con los parámetros del número de publicaciones que exige este programa y, por lo tanto, ya son candidatos e incluso ya han logrado obtener el nivel I, independientemente de que su contratación aún sea de interinato o haya sido por artículo 51, es decir, temporal y por obra determinada, y en consecuencia carezcan de estabilidad laboral. Así los «Principiantes» muestran alta competitividad como investigadores.

En síntesis, en las posiciones dominantes se ubican las investigadoras e investigadores «Consolidados» y «Principiantes». Tienen la característica de ser las clases que responden satisfactoriamente a las exigencias inscritas en el campo: ser doctor, publicar y participar en los programas de evaluación del trabajo académico,

de pago al mérito. Mientras que la clase marginal, los «Experimentados» (los dominados), presentan una actitud herética, rompen, dejan de seguir el modelo científico hegemónico y desarrollan una carrera académica distinta.

Desde esta perspectiva, representar la configuración de la estructura del IISUE, a través del Análisis de Correspondencias Múltiples, permitió darle solidez metodológica a la investigación, al sistematizar rigurosamente los datos estadísticos y presentar diagramas que fotografían, en un momento determinado de la historia, a los agentes de esta investigación. A través del ACM puede observarse cómo la exposición al sistema normativo de la vida académica acaba por generar la disposición (*habitus*) de los académicos a orientar sus prácticas hacia el modelo hegemónico de lo que debe ser un científico; manifiestan la incorporación, la objetivación de las normas que regulan la vida académica.

El sentido vivido de las prácticas sociales

Para abordar el sentido vivido de las prácticas de las investigadoras e investigadores del IISUE y comprender su funcionamiento y dinámica interna, se realizaron entrevistas, considerando que «los agentes [...] no se mantienen sujetos unos a otros de manera duradera sino por las disposiciones que el grupo les inculca y refuerza continuamente» (Bourdieu, 2011, p. 71). En el mismo sentido, Lahire señala que:

Comprender las prácticas o los comportamientos a través de una reconstrucción de los tipos de disposiciones mentales y comportamentales incorporados que los actores llevan consigo (producto de la interiorización de experiencias sociales pasadas) y de las características de los contextos particulares (naturaleza del grupo, de la institución o de la esfera de actividad, tipo de interacción o de relación) en los que evolucionan es, a mi entender, la vía científicamente más rentable que los investigadores están en condiciones de poner en práctica. (2017, p. 3)

Sin embargo, realizar la interpretación de las entrevistas precisó desarticular las narraciones de los entrevistados, rompiendo su lógica de producción y reconstruyendo un nuevo sentido, distinguiendo entre lo manifiesto y lo latente, que se entreteje en los relatos de los entrevistados y da cuenta de prácticas singulares de una

época específica de su historia y de la historia de la universidad y sus encomiendas institucionales.

Asimismo, la perspectiva bourdieuana me brindó las herramientas analíticas para asociar los relatos con los capitales del campo científico (cultural, social y simbólico, principalmente) para la formación de investigadores; encontré que las prácticas (experiencias) desarrolladas para el aprendizaje del oficio se constituyeron en procesos de socialización para la apropiación de habilidades, capacidades, recursos y acciones, que conformaron estrategias de producción y reproducción del campo al incorporar disposiciones (*habitus*) propias y específicas del campo científico.

En concordancia con los anteriores planteamientos, elegí como eje de análisis «el proceso de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación» al concebirlo como aquel que «implica movimiento, fases, decisiones, contextos y oportunidades; es decir, la posibilidad del sujeto de ponderar, armonizar y valorar las exigencias y condiciones externas como guías de su acción» (Grediaga, 2012, p. 96) y en el cual la interiorización de la cultura científica es posible mediante el aprendizaje del oficio. De ese modo, «hacerse investigador es un proceso que tiene lugar en espacios institucionales específicos. En la interacción cotidiana dentro de las instituciones científicas y académicas de formación se construyen los imaginarios, las creencias y los deseos de los sujetos científicos» (Guzmán, 2019, p. 82). La relevancia de analizar las prácticas investigativas desde el proceso de socialización para el aprendizaje del oficio radicó en proporcionar elementos característicos de determinadas formas de hacer y proceder: estrategias de formación, reclutamiento e inversión simbólica (Bourdieu, 2011) en distintos periodos del IISUE, que muestran, a su vez, diferentes momentos históricos del contexto institucional universitario.

Así, realizar una revisión histórica de las condiciones de posibilidad para el aprendizaje del oficio de la investigación y el desarrollo de entrevistas para captar el sentido vivido de ese proceso para las y los investigadores, me permitió identificar tres grandes etapas de formación.

En los primeros años, cuando la investigación de lo educativo era incipiente, el trabajo colegiado, esta estrategia de formación, se constituyó en el medio de socialización para el aprendizaje del oficio: la reflexión de las y los investigadores sobre sus experiencias, el intercambio entre colegas, el diálogo permanente sobre los problemas que enfrentaban al impartir los cursos de formación de

docentes y los cuestionamientos que estos les planteaban sobre su ejercicio de enseñar, así como el estudio de autores vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la didáctica, serán las semillas para analizar lo educativo, que iniciarán con el estudio de sus propias prácticas docentes. Esta es la etapa de los «Pioneros», académicos fundadores del campo de la investigación sobre la universidad y lo educativo, quienes aprendieron *sobre la marcha*, en la reflexión y estudio de sus propias prácticas docentes como formadores de profesores universitarios.

Posteriormente, vino un periodo en donde las y los investigadores «Pioneros», que abrieron brecha y conformaron el campo de la investigación sobre lo educativo, ponen en perspectiva los recursos que poseen (capitales) para lograr los objetivos institucionales incorporados (*illusio*) consistentes en formar nuevos investigadores. Adoptan como estrategia de formación integrar en sus seminarios de posgrado a jóvenes estudiantes y preparar una nueva generación, donde el aprendizaje del oficio se distinguirá por hacerse de manera artesanal: acompañados y siguiendo las indicaciones del maestro; tomando todo su sentido la reproducción del espacio social. Esta es la etapa de los «Herederos», investigadores formados en seminarios liderados por investigadores «Pioneros».

Finalmente, están las y los investigadores que recientemente se han incorporado al IISUE, los de «Última generación». La estrategia de formación para este grupo ha sido el aprendizaje del oficio mediante los estudios de posgrado; los saberes prácticos, el aprendizaje de la investigación, son incorporados por saberes institucionalizados: planes y programas de estudio, criterios de evaluación que comprenden participación como ponentes en foros académicos, realización de estancias en universidades nacionales e internacionales, publicación por lo menos de un artículo en revista arbitrada (estrategias de inversión simbólica), así como la obtención del grado. Hamui y Jiménez (2012) plantean:

Para ser doctor, es preciso transitar por la ruta establecida por los programas doctorales de las IES, que va desde el ingreso hasta la obtención del grado [...] Al recorrerla, los doctorandos construyen su carrera como investigadores conduciéndose en una doble estructura: la ruta cognitiva, que se refiere a su formación disciplinar, teórica y metodológica, y la ruta del investigador, en la que adquiere identidad. (p. 293).

Así, la estrategia de formación de las investigadoras e investigadores de «Última generación» ha estado centrada en los estudios

de posgrados, doctorados y estancias posdoctorales, en su mayoría realizadas en el extranjero.

Reflexión final

Sin dudas, estudiar al IISUE desde la perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu dio orden, guió y estructuró mi investigación. Sus premisas permitieron reconocer cómo y por qué ha cambiado el oficio de la investigación en el transcurso del tiempo, identificando que fueron los programas y objetivos definidos por los distintos centros de investigación que antecedieron al IISUE los que han orientado el quehacer de sus miembros: han sido los marcos de referencia que condicionan las prácticas de sus investigadores, que han respondido a las necesidades y retos institucionales. Sin embargo, el perfil del investigador se va generando y renovando en cada coyuntura institucional, abriendo una ruta distinta a la anterior, demandando nuevos requerimientos y reconocimientos. Así el espacio social modifica su estructura y, en consecuencia, cambia sus prácticas. En este sentido, es visible cómo el establecimiento de un sistema de mecanismos de operación asegura la reproducción del orden social, por su propio movimiento, y son las condiciones económico-sociales el fundamento de las prácticas. De este modo, podemos comprender cómo se entretajan las estructuras sociales externas (condiciones de posibilidad) con las prácticas y disposiciones de los agentes (*habitus*) que conforman el campo.

Referencias bibliográficas

- Baranger, D. (2009). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Posadas.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), pp. 11-17.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999a). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P. (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000b). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.

- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado*. Cursos en el Collège de France (1989-1992). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2019). *Cursos de Sociología General 1. Conceptos fundamentales*. Collège de France (1981-1982). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Bravo, S. y Guerrero, L. A. (2021). Posicionamiento de los investigadores en el espacio social del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México. *Runas. Revista de Educación y Cultura*, 2(4), e21050. <https://doi.org/10.46652/runas.v2i4.50>
- Bravo, S. (2024). *El oficio de la investigación en el iisue: Configuración de prácticas de producción y reproducción de sus investigadoras e investigadores* [Tesis doctoral], Universidad Nacional Autónoma de México. https://tesisunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2024/ene_mar/0853298/Index.html
- Chehaibar, L. M. y Paniagua, E. (2009). xxx aniversario de Perfiles Educativos. *Perfiles Educativos*, 31(123), pp. 110-117.
- COMIE. (2003). La investigación educativa en México: usos y coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), pp. 847-898.
- Díaz Barriga, Á. (2000). Editorial. El CESU cumple 25 años de haber sido fundado. *Perfiles Educativos*, 22(89-90), pp. 2-4.
- Grediaga, R. (coord.) (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México. Consolidación, recambio o renovación de la planta académica nacional*. ANUIES.
- Guzmán, C. (2019). De itinerarios, incidencias y otros designios. Trayectorias científicas en México. *ArtefactoS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 8(2), pp. 73-101.
- Hamui, M. y Jiménez, L. (2012). El delicado problema de la formación de doctores. En Grediaga, R. (coord.), *Socialización de la nueva generación de investigadores en México. Consolidación, recambio o renovación de la planta académica nacional*. ANUIES, pp. 287-347.
- Lahire, B. (2017). Mundo plural: ¿Por qué los individuos hacen lo que hacen? *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 7(2), e030. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8173/pr.8173.pdf
- Slaughter, S. y Leslie, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.
- UNAM/CESU. (1997). *Encuentro Académico. xx aniversario del cesu*. UNAM.
- UNAM/CESU. (2003). *Informe de labores 1995-2003*. UNAM.
- UNAM/CESU. (2006a). *Centro de Estudios sobre la Universidad 1976-2006*. UNAM.

- UNAM/CESU (2006b). Propuesta del Centro de Estudios sobre la Universidad para convertirse en instituto. *Perfiles Educativos*, 28(114), pp. 169-189.
- UNAM/CISE. (1983). Información. El programa de trabajo del Centro de Investigaciones y Servicios de la UNAM (CISE). *Estudios sociológicos*, 1(3), pp. 641-644.
- UNAM/DGAPA. (2019). Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE). <http://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pride>
- UNAM/HUMANINDEX. (2019). Humanindex: Base de datos bibliográfica de Humanidades y Ciencias Sociales. http://www.humanindex.unam.mx/humanindex/pagina/pagina_dependencia.php?depen=120&idi=1
- UNAM/IISUE. (2019). Investigadores. <http://iisue.unam.mx/investigacion/investigadores>.
- UNAM/SAEP. (2019). Sistema de Administración Escolar del Posgrado (SAEP). <https://www.saep.unam.mx/v2/inscripcion/insc5.php?enlace=FILOSOfio>
- Weber, M. (1994). *El político y el científico*. Alianza; CONACULTA.

La articulación del habitus docente y la práctica de la enseñanza

Una mirada desde la sociología crítica

Daniela Dávila García

Introducción

El presente escrito analiza la articulación entre el habitus docente y la práctica de la enseñanza universitaria desde una perspectiva sociológica crítica sustentada principalmente en la obra de Pierre Bourdieu. Comprender la enseñanza universitaria desde la perspectiva del habitus propuesta por Bourdieu implica ir más allá de las metodologías y los recursos didácticos utilizados en el aula. Supone analizar las prácticas docentes como expresiones de trayectorias históricas, estructuras sociales y configuraciones simbólicas que se sedimentan en formas de enseñar, interactuar, legitimar el conocimiento y evaluar. Desde esta mirada, el acto de enseñar no se produce en el vacío, sino que es el resultado de una trama compleja de disposiciones, saberes, experiencias y relaciones de poder que los docentes movilizan de manera incorporada.

El concepto de *habitus docente* permite interpretar estas prácticas como esquemas de percepción, pensamiento y acción que

han sido configurados históricamente y que se expresan de forma práctica en el aula. A diferencia de las concepciones que reducen la enseñanza a una serie de técnicas o estrategias, la mirada desde el habitus pone el foco en las lógicas no explícitas, en las decisiones aparentemente intuitivas, en los estilos pedagógicos que se repiten sin ser formalmente aprendidos y en la manera en que los docentes se posicionan dentro del campo universitario.

Esta perspectiva se enriquece al articularse con el análisis sociológico de la enseñanza como práctica social situada. Si bien los docentes cuentan con márgenes de autonomía, sus decisiones están profundamente condicionadas por la estructura del campo educativo, los capitales que han acumulado, las exigencias institucionales y las disposiciones que conforman su habitus profesional.

Estos señalamientos son el punto de partida de mi tesis doctoral sobre el impacto socioeducativo del habitus docente en la práctica de la enseñanza,¹ y este texto es una reflexión que surge de la construcción de las ideas que se han venido gestando en ese proceso. Por lo tanto, el objetivo de este escrito es analizar cómo se articula el habitus docente con la práctica de enseñanza, reconociendo tanto las formas de reproducción como los márgenes de transformación. Aquí se busca identificar cómo las disposiciones incorporadas por los docentes se expresan en sus estrategias didácticas, en sus relaciones con el estudiantado, en sus concepciones del conocimiento y en su forma de habitar el aula. También se propone indagar qué condiciones institucionales, formativas o biográficas habilitan la reflexión crítica sobre ese habitus, es decir, cómo se generan procesos de contradiciamiento del habitus y resignificación de las prácticas (Bourdieu [1997] 2003) que permiten avanzar hacia una enseñanza más consciente, crítica y situada. Esta propuesta articula las categorías teóricas de la sociología con una mirada empírica y comprensiva sobre la práctica docente, para abrir preguntas fundamentales sobre la posibilidad de transformar la enseñanza universitaria desde dentro.

1 *Impacto socio-educativo del habitus docente en la práctica de la enseñanza de los docentes universitarios. El caso de docentes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la buap*, dirigida por el Dr. Á. Díaz Barriga y codirigida por el Doctor J. Dukuen. Doctorado en investigación educativa - Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.

El habitus docente como fundamento de la práctica pedagógica

El habitus docente moldea la manera en que los docentes interpretan su rol y ejecutan su práctica pedagógica. Bourdieu (1990) y Edelstein (2023) coinciden en que las decisiones pedagógicas no son meramente técnicas, sino que están informadas por las disposiciones internalizadas que los docentes han adquirido a lo largo de su trayectoria profesional. Estas disposiciones influyen en cómo los docentes perciben a sus estudiantes, cómo estructuran sus clases y cómo responden a los desafíos educativos. Emilio Tenti Fanfani (2006) subraya que el trabajo docente no puede ser reducido a tareas técnicas; es una actividad cargada de sentido, de representaciones, de valores y de relaciones de poder. El habitus docente, en este sentido, se configura en el cruce entre las estructuras educativas y las trayectorias individuales.

Las decisiones que un docente universitario toma al preparar y desarrollar su clase —qué contenido incluir, cómo organizarlo, cómo vincularse con los estudiantes, cómo evaluar— no son arbitrarias ni exclusivamente técnicas. Responden, en gran medida, a disposiciones incorporadas, construidas a lo largo de su biografía escolar, formación profesional, experiencia institucional y posición en el campo académico. Estas disposiciones, que conforman el habitus docente, operan como esquemas prácticos que orientan la enseñanza, incluso cuando el docente no es plenamente consciente de ello.

En primer lugar, el tipo de contenido seleccionado revela mucho sobre las disposiciones del docente: su concepción del saber, su posicionamiento disciplinar y su modo de comprender la función social del conocimiento. Un docente con un habitus tradicional tenderá a priorizar contenidos canónicos, centrados en la acumulación de información, con escasa contextualización crítica. En cambio, un habitus más reflexivo o crítico orientará la selección hacia contenidos problematizadores, vinculados a la realidad social, abiertos al debate y a la interrogación del conocimiento instituido.

En este mismo sentido, la organización del tiempo y del espacio en el aula también refleja dimensiones del habitus. Por ejemplo, la insistencia en un formato exclusivamente expositivo, con escasa participación estudiantil, puede estar vinculada a disposiciones docentes que asocian la autoridad pedagógica con el control del dis-

curso. En contraste, docentes que promueven el trabajo en equipo, la discusión abierta o el aprendizaje basado en problemas suelen tener *habitus* marcados por experiencias pedagógicas activas, colaborativas o por procesos de formación en enfoques participativos.

De igual manera, el vínculo con el estudiantado constituye otra dimensión clave. Algunos docentes tienden a establecer relaciones verticales, formales y distantes, basadas en una concepción jerárquica del conocimiento y de la autoridad. Este estilo suele estar vinculado a *habitus* forjados en instituciones académicas altamente normativas o en contextos de fuerte distinción simbólica. En cambio, quienes han incorporado un *habitus* más horizontal, igualitario o crítico, se muestran más abiertos al diálogo, a la escucha activa y al reconocimiento de los saberes previos de sus estudiantes.

En cuanto a la evaluación, esta no solo cumple una función técnica, sino que expresa valores, concepciones y disposiciones. Las prácticas evaluativas centradas exclusivamente en el resultado, la memorización o la sanción suelen reproducir *habitus* ligados a la cultura del rendimiento y a la escuela tradicional. Por el contrario, prácticas evaluativas que incorporan procesos reflexivos, autoevaluación, devolución dialógica o criterios flexibles suelen estar asociadas a *habitus* más críticos, conscientes de la función formativa de la evaluación.

La práctica de la enseñanza como foco

Tal como señala Ángel Díaz Barriga (2005), la práctica docente no puede analizarse en términos meramente instrumentales. Cada decisión didáctica es una toma de posición frente al conocimiento, frente a los estudiantes y frente al propio rol docente. Por eso, estudiar el *habitus* en la práctica implica atender no solo a lo que se hace, sino al sentido que ese hacer tiene para quien lo realiza.

Además, como advierte Gloria Edelstein (2011), el *habitus* no se expresa únicamente en decisiones visibles o racionalizadas. También se manifiesta en gestos, silencios, tonos de voz, formas de mirar, de circular por el aula, de escribir en el pizarrón. Estas expresiones corporales y simbólicas condensan trayectorias de socialización, mandatos institucionales y posicionamientos ideológicos que configuran el *estilo* docente.

En este sentido, el *habitus* no solo estructura la práctica: también se actualiza y se reproduce a través de ella (Gutiérrez,

2005). La práctica docente es, a la vez, producto y productora del habitus. Por eso, analizar las decisiones didácticas desde esta perspectiva permite comprender cómo se perpetúan ciertas lógicas pedagógicas, pero también dónde pueden generarse fisuras, preguntas o aperturas hacia otras formas de enseñar.

Una de las preguntas centrales que atraviesa este trabajo es si el habitus docente, entendido como un sistema de disposiciones históricamente configuradas, puede transformarse. Esta cuestión es clave porque remite a la posibilidad de modificar prácticas arraigadas, abrirse a nuevas formas de enseñar y construir estilos pedagógicos más críticos, dialógicos y situados.

La reflexión crítica sobre el habitus docente es fundamental para comprender cómo las disposiciones internalizadas pueden influir en la perpetuación de ciertas prácticas pedagógicas y en la reproducción de desigualdades sociales en el aula. Edelstein (2000) sostiene que el análisis didáctico ofrece una herramienta poderosa para que los docentes examinen sus propias prácticas y consideren cómo su habitus puede estar influyendo en sus decisiones pedagógicas. Al mismo tiempo, esta reflexión permite a los docentes identificar áreas en las que pueden transformar su práctica para fomentar un entorno educativo más inclusivo y equitativo.

La obra de Pierre Bourdieu ha sido malinterpretada en ocasiones como determinista, pero tanto él como sus continuadores —notablemente Loïc Wacquant (2011)— insisten en que el habitus es una estructura abierta, que puede reconfigurarse bajo ciertas condiciones. Para que esto ocurra, es necesario que el sujeto se enfrente a experiencias que desestabilicen sus disposiciones incorporadas, lo cual puede conducir a una transformación del habitus que Bourdieu ([1997] 2003) denomina *contradiestramiento*.

El *contradiestramiento* puede ocurrir cuando una situación práctica no puede resolverse con las disposiciones sedimentadas en el habitus. En el caso docente, esto puede suceder al enfrentar una nueva cohorte de estudiantes con lógicas distintas, al incorporar metodologías activas que interpelan la enseñanza frontal, o al participar en procesos de formación que cuestionan las certezas pedagógicas. Estas situaciones generan una suerte de *desajuste*, que obliga al docente a revisar sus esquemas de percepción, valoración y acción. Este proceso no es automático ni garantizado. Requiere lo que Bourdieu ([1997] 2003) llama *reflexividad*,² entendida no como

2 Sobre la relación entre las nociones de *contradiestramiento* y *reflexividad*, desarro-

una introspección individual, sino como la capacidad de objetivar las propias condiciones sociales de producción: reconocer de dónde vienen nuestras disposiciones, por qué actuamos como actuamos y qué consecuencias tienen nuestras prácticas. En este sentido, la reflexividad es una práctica social, no solo cognitiva, que puede ser estimulada —o inhibida— por las condiciones institucionales, formativas y colectivas en las que se encuentra el docente.

Obstáculos y posibilidades para una práctica de la enseñanza crítica y reflexiva

En el ámbito universitario mexicano, diversos factores dificultan el desarrollo de esta reflexividad. Entre ellos, destacan la fragmentación del trabajo académico, la escasa formación pedagógica del profesorado, la sobrecarga administrativa y un modelo de evaluación centrado en productos cuantificables. Como señala Gloria Edelstein (2006), sin espacios institucionales de reflexión sobre la enseñanza, el *habitus* tiende a reproducirse por inercia, sin ser cuestionado.

No obstante, también existen condiciones que posibilitan la transformación del *habitus* docente. La participación en colectivos pedagógicos, la formación continua situada, la investigación sobre la propia práctica y el diálogo con los estudiantes son experiencias que pueden activar procesos reflexivos. La autoobservación crítica, la sistematización de experiencias y el trabajo colaborativo son estrategias que permiten al docente objetivar sus prácticas, identificando tanto sus límites como sus potencialidades.

El papel de las instituciones es clave. Cuando las universidades generan políticas que reconocen y promueven la formación docente, que valoran la innovación pedagógica y que habilitan tiempos y espacios para pensar la práctica, se amplía el margen de reflexividad y, por tanto, la posibilidad de transformación del *habitus*. La existencia de seminarios de reflexión docente, de proyectos de mejora pedagógica o de programas de tutoría entre pares son ejemplos concretos de cómo las condiciones estructurales pueden abrir posibilidades para el cambio.

lladas por Bourdieu, recomendamos la lectura del capítulo de este libro a cargo de Juan Dukuen.

Entonces se entiende que el *habitus* no se transforma por decreto ni por buena voluntad. Cambia cuando el sujeto se ve confrontado con lo inesperado, cuando el mundo no responde como se espera, y cuando ese desajuste se convierte en ocasión para la crítica, el aprendizaje y la reinversión. En el caso de la docencia universitaria, este proceso es tanto personal como colectivo, porque enseñar siempre implica habitar una institución, un campo de relaciones, un lenguaje común.

Es crucial que la formación docente aborde tanto la práctica de la enseñanza como el *habitus* docente de manera integrada. Edelstein (2023) argumenta que los programas de formación docente deben promover la reflexividad y el análisis crítico de las prácticas pedagógicas, ayudando a los docentes a desarrollar una comprensión más profunda de cómo su *habitus* influye en su práctica de enseñanza. De esta manera, los docentes pueden convertirse en agentes de cambio en el campo educativo, capaces de desafiar las estructuras de poder existentes y promover prácticas pedagógicas más justas y efectivas.

En síntesis, la reflexividad es una condición necesaria —aunque no suficiente— para la transformación del *habitus* docente. Esta transformación, cuando ocurre, no es un reemplazo total de las disposiciones previas, sino una reconfiguración progresiva, situada, negociada. Reconocer las condiciones que la habilitan es un paso esencial para pensar una enseñanza universitaria más crítica, más justa y más comprometida con la formación integral del estudiantado.

Hacia una articulación del *habitus* docente y la práctica de la enseñanza

Para entender la articulación entre el *habitus* docente y la práctica de la enseñanza universitaria desde una sociología crítica, es necesario considerar cómo el *habitus* se expresa en las decisiones didácticas cotidianas —qué se enseña, cómo se enseña, con quién y para qué— y cómo estas decisiones están atravesadas por las condiciones materiales, simbólicas e institucionales del campo universitario; así como la posibilidad de transformación del *habitus* a través de procesos de contradiestramiento y reflexividad, entendidos como rupturas con los esquemas prácticos incorporados que abren la posibilidad de una reconfiguración pedagógica.

Veamos, entonces, algunos hallazgos preliminares de mi investigación doctoral que permiten dar cuenta de la riqueza de la perspectiva sociológica crítica de Pierre Bourdieu. El punto de partida son los resultados obtenidos entre 2024 y 2025 mediante un cuestionario aplicado a 65 docentes (62,5 % de la población total de 104 docentes) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 20 entrevistas semiestructuradas y la interpretación crítica de las condiciones institucionales que estructuran la docencia universitaria. El análisis permite observar que la enseñanza constituye una práctica social compleja, estructurada y estructurante, profundamente condicionada por las trayectorias sociales, los capitales acumulados y las condiciones objetivas del campo académico (Bourdieu, 2008).

Capitales en juego: cultural, pedagógico, simbólico e institucional

El primer eje del análisis relacional se refiere a los capitales acumulados por los docentes y su distribución desigual en el campo. El capital cultural académico —es decir, los títulos de posgrado, publicaciones, dominio disciplinar— aparece como el más extendido (56,9 % con maestría, 33,9 % con doctorado), lo cual otorga legitimidad en términos institucionales. Sin embargo, el capital pedagógico específico (formación en didáctica, conocimiento de teorías del aprendizaje, dominio de estrategias participativas) resulta escaso: solo el 46,2 % de los docentes ha tenido formación formal en pedagogía. Esto genera una asimetría entre el capital científico y el pedagógico, que condiciona la práctica y reproduce modelos tradicionales incluso entre docentes altamente calificados en su disciplina. Además, el capital simbólico se distribuye de manera desigual: ciertos docentes gozan de un reconocimiento institucional mayor, no solo por su trayectoria académica, sino también por su red de vínculos, sus cargos administrativos o su antigüedad en la institución. Estos capitales afectan directamente su posición en el campo universitario y la autonomía con la que ejercen la docencia.

Disposiciones pedagógicas y habitus docente: entre la reproducción y la apertura reflexiva

El segundo eje permite señalar que, en términos de disposiciones, se observan al menos tres configuraciones emergentes del habitus docente:

- **Habitus tradicional reproductor:** caracterizado por una concepción vertical de la enseñanza, centrada en la transmisión de contenidos, el control del aula y la evaluación memorística. Suele estar asociado a trayectorias disciplinarias largas y escasa formación pedagógica.
- **Habitus reflexivo emergente:** docentes que, sin haber recibido formación pedagógica formal, han desarrollado una práctica crítica basada en la experiencia, la autoformación y la escucha activa. Este grupo ensaya formas más horizontales, dialógicas e inclusivas de enseñanza.
- **Habitus pedagógico activo:** asociado a quienes cuentan con formación específica en educación, manejan categorías didácticas y han transitado espacios de formación docente o pedagogía crítica. Presentan una disposición constante a revisar y reinventar sus prácticas.

Estas disposiciones no están aisladas, sino que coexisten en tensión tanto en un mismo sujeto como en el campo institucional. Lo más frecuente es encontrar configuraciones híbridas, contradictorias, incompletas, donde se superponen estrategias tradicionales con discursos renovadores.

Posiciones en el campo y estructuras de posibilidad

El tercer eje nos conduce a considerar, desde la perspectiva de Bourdieu (1990), que el campo académico-universitario es un espacio estructurado de relaciones de poder, donde los agentes ocupan posiciones diferenciadas según el volumen y el tipo de capital que poseen. En este contexto, el *habitus* se adapta (o resiste) según la posición relativa que ocupa el docente: titulares de tiempo completo con alto capital institucional tienen mayor autonomía para innovar; profesores por horas o con contratos precarios tienden a reproducir formatos predecibles y funcionales, dado el margen limitado de acción que poseen.

Además, el campo se estructura por disputas simbólicas sobre qué es enseñar *bien*, qué saberes valen y quién puede decidir sobre lo pedagógico. Estas disputas reflejan no solo criterios técnicos, sino relaciones de poder, jerarquías disciplinares y formas de capital que configuran lo pedagógicamente legítimo.

Reflexiones finales

Uno de los aportes preliminares de esta investigación realizada con docentes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la BUAP consiste en confirmar la vigencia y potencia analítica del concepto de *habitus* docente como categoría explicativa fundamental para comprender la práctica de la enseñanza universitaria. Los resultados preliminares evidencian que las prácticas pedagógicas no pueden entenderse como el resultado exclusivo de decisiones individuales o elecciones técnicas racionales, sino como la expresión de disposiciones incorporadas históricamente a través de procesos prolongados de socialización académica, profesional e institucional. En este sentido, el *habitus* docente se configura como una estructura estructurada por las condiciones sociales de existencia de los docentes —incluyendo su formación disciplinar, sus trayectorias educativas, sus condiciones laborales y sus posiciones dentro del campo académico— y, simultáneamente, como una estructura estructurante que orienta sus percepciones, decisiones y prácticas pedagógicas cotidianas.

Los hallazgos empíricos obtenidos permitieron identificar la persistencia de formas tradicionales de enseñanza propias de lo que he llamado *habitus tradicional reproductor*, particularmente el predominio de la exposición oral como estrategia pedagógica central (Bourdieu, 2009, 2018). Este resultado no debe interpretarse como una simple preferencia metodológica individual, sino como la manifestación de un *habitus* académico profundamente arraigado, producto de la propia trayectoria formativa de los docentes dentro de un campo universitario históricamente organizado en torno a la transmisión legítima del conocimiento disciplinar. En este sentido, la autoridad pedagógica del docente continúa sustentándose en el capital cultural acumulado, especialmente en el dominio disciplinar, el cual opera como principio de legitimación dentro del campo académico.

Sin embargo, la investigación también permitió identificar la coexistencia de prácticas pedagógicas orientadas hacia la participación estudiantil, tales como la discusión grupal, el análisis crítico de textos y el trabajo colaborativo, visible especialmente en aquellos docentes cuyas disposiciones configuran un *habitus pedagógico activo* y un *habitus reflexivo emergente*. Esta coexistencia de prácticas pedagógicas tradicionales con otras más horizontales y dialó-

gicas pone de manifiesto que el *habitus* docente no constituye un sistema rígido e inmutable, sino un sistema dinámico de disposiciones que puede experimentar procesos de transformación a partir de la experiencia profesional, la reflexividad docente y las exigencias cambiantes del campo educativo. Esta dimensión reflexiva del *habitus* resulta fundamental, pues evidencia que los docentes no son agentes pasivos determinados mecánicamente por las estructuras institucionales, sino sujetos que interpretan, negocian y resignifican las condiciones en las que desarrollan su práctica. Sin embargo, dicha capacidad de reflexividad se encuentra estructuralmente limitada por un conjunto de condiciones institucionales e históricas que configuran el campo universitario.

En particular, el análisis permitió identificar la persistencia de una visión dominante de la enseñanza, el currículo y la evaluación que tiene sus raíces en los modelos tecnocráticos de la segunda mitad del siglo xx, caracterizados por una concepción instrumental de la enseñanza centrada en la planificación, el cumplimiento de programas y la evaluación como mecanismo de control y clasificación. Esta visión dominante ha contribuido a configurar el *habitus* docente tradicional reproductor, orientado hacia el cumplimiento formal de las exigencias institucionales, priorizando la planificación y la evaluación como fines en sí mismos, en detrimento de la reflexión profunda sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, se observa que la práctica de la enseñanza ha sido progresivamente reducida, en el discurso institucional, a sus dimensiones formales y administrativas, particularmente la planeación y la evaluación, lo que ha contribuido a invisibilizar la complejidad real de la práctica pedagógica. Los resultados muestran que los docentes tienden a hablar con mayor frecuencia sobre los programas de estudio, los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación que sobre los procesos concretos de interacción pedagógica que ocurren en el aula. Esta situación refleja lo que puede denominarse la *caja negra* de la práctica docente, es decir, un espacio donde se desarrollan procesos pedagógicos complejos que permanecen en gran medida invisibilizados por las estructuras institucionales que privilegian el control formal sobre la comprensión sustantiva del aprendizaje. Este hallazgo resulta particularmente relevante, ya que evidencia que el sistema educativo universitario no ha sido estructurado prioritariamente para comprender y favorecer los procesos de aprendizaje, sino para garantizar mecanismos de organización, regulación y clasificación, algo de lo cual dieron cuenta Bourdieu y

de Saint Martin ([1975] 1998) cuando analizaron las categorías del juicio profesoral. En este contexto, la evaluación ha sido progresivamente transformada en un instrumento de calificación más que en una herramienta formativa, contribuyendo a consolidar una lógica institucional centrada en la certificación más que en el aprendizaje.

Asimismo, la investigación permitió identificar la existencia de una tensión estructural entre el currículo formal diseñado por expertos curriculares y la práctica concreta desarrollada por los docentes en el aula. Esta tensión evidencia que el currículo no constituye simplemente un instrumento técnico, sino un dispositivo de poder que establece límites, expectativas y orientaciones que condicionan la práctica docente. Sin embargo, los docentes no reproducen mecánicamente estas disposiciones, sino que las interpretan y adaptan en función de sus propias disposiciones incorporadas y de las condiciones concretas en las que desarrollan su práctica.

Otro hallazgo fundamental consiste en evidenciar que la práctica docente no puede comprenderse como una actividad confinada al espacio físico del aula, sino como una práctica social inscrita en un contexto institucional, social y político más amplio. Los resultados muestran que la enseñanza universitaria se encuentra profundamente vinculada con las condiciones estructurales del sistema educativo, las políticas institucionales, las condiciones laborales de los docentes y las dinámicas sociales que atraviesan la vida universitaria. En este sentido, la práctica docente constituye una práctica social situada, cuya configuración no depende exclusivamente de la voluntad individual de los docentes, sino de las condiciones estructurales que delimitan su campo de acción.

Este hallazgo permite cuestionar críticamente las perspectivas que atribuyen la responsabilidad exclusiva de la calidad educativa a los docentes, ignorando las condiciones estructurales que configuran su práctica. La investigación evidencia que la transformación de la práctica docente no puede reducirse a procesos individuales de capacitación o actualización pedagógica, sino que requiere transformaciones estructurales más amplias en las condiciones institucionales que configuran el campo educativo. En particular, se identificó que las condiciones institucionales actuales continúan reproduciendo modelos tradicionales de organización del espacio educativo, incluso cuando se incorporan nuevas tecnologías. La simple incorporación de herramientas tecnológicas no implica necesariamente una transformación de la práctica pedagógica, si estas tecnologías son utilizadas dentro de estructuras pedagógicas tradicionales que

continúan reproduciendo relaciones verticales de transmisión del conocimiento.

Asimismo, los resultados evidencian que la sobrecarga curricular, la falta de formación pedagógica sistemática y las condiciones laborales de los docentes constituyen factores estructurales que limitan las posibilidades de transformación de la práctica docente. Estas condiciones contribuyen a la reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales, no por falta de disposición individual de los docentes, sino por las condiciones estructurales que delimitan su margen de acción.

No obstante, como señalé más arriba, la investigación también permitió identificar la existencia de potencialidades de transformación. Entre los docentes entrevistados, cuyas disposiciones configuran un *habitus* pedagógico activo o reflexivo emergente, se observa la capacidad de desarrollar procesos de reflexividad que les permiten cuestionar sus propias prácticas, adaptar sus estrategias pedagógicas y responder a las necesidades de sus estudiantes. Esta reflexividad constituye un elemento clave para la transformación de la práctica docente, aunque su desarrollo depende en gran medida de las condiciones institucionales que la favorecen o la limitan. Así, la práctica de la enseñanza universitaria constituye un espacio de tensión permanente entre la reproducción y la transformación. Por un lado, el *habitus* docente tiende a reproducir las estructuras existentes, contribuyendo a la continuidad de modelos pedagógicos tradicionales. Por otro lado, la reflexividad docente y las transformaciones del campo educativo abren posibilidades de contradistramiento y de emergencia de nuevas configuraciones pedagógicas. Finalmente, esta investigación permite concluir que la transformación de la práctica docente no puede concebirse exclusivamente como una responsabilidad individual de los docentes, sino como un proceso que requiere transformaciones estructurales en el sistema educativo y en las instituciones universitarias. La mejora de la práctica de la enseñanza implica repensar el currículo, la evaluación, las condiciones laborales de los docentes, los espacios educativos y las políticas institucionales que configuran el campo académico.

En conclusión, el *habitus* docente emerge como una categoría central que en su variabilidad permite comprender la práctica de la enseñanza universitaria como resultado de la articulación entre las disposiciones incorporadas por los docentes en sus trayectorias y las estructuras institucionales del campo que configuran su práctica. La práctica docente constituye, así, una práctica social compleja,

situada en la intersección entre la estructura y la agencia, entre la reproducción y la transformación, entre la historia incorporada y las posibilidades de cambio. Esta comprensión sociológica de la práctica docente representa una contribución relevante para el campo de la sociología de la educación y abre nuevas posibilidades para el desarrollo de investigaciones orientadas a la transformación de la educación superior desde una perspectiva crítica y estructural.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. ([1997] 2003). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bourdieu, P., y de Saint Martin, M. ([1975] 1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa* (19), pp. 4-18.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Didáctica y currículum: Una visión crítica*. Trillas.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (17), pp. 3-12. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6625>
- Edelstein, G. (2011). La enseñanza como práctica profesional situada. En J. Steiman (coord.), *Didáctica: Voces múltiples en torno a la enseñanza* (pp. 61-89). Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: Problematizaciones desde la docencia en la universidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra.
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Wacquant, L. (2011). Habitus as topic and tool: Reflections on becoming a prizefighter. *Qualitative Research in Psychology*, 8(1), pp. 81-92.

El oficio de la sociología crítica

Emiliano Gambarotta

Introducción: con estilo dialéctico-reflexivo

Al interrogarnos por el oficio a través del cual producir una sociología crítica, la perspectiva elaborada por Pierre Bourdieu se nos presenta como una referencia conceptual a partir de la que problematizar la noción de *oficio* (Bourdieu, Passeron y Chamboredon, 2008) y, al mismo tiempo, como un modelo en el cual se concentran algunos rasgos centrales de la práctica de dicha sociología crítica. Pero un *modelo*, si entendemos por ello no un ejemplo a copiar —lo cual, por otra parte, sería un gesto bastante antibourdieuiano—, en tanto su relación con los autores clásicos de la sociología —así como con figuras que fueron centrales en el pensamiento francés durante su época de formación (como Maurice Merleau-Ponty)— está signada por una heterodoxa apropiación de esos materiales, orientada a construir y conquistar las propias preguntas de investigación. Antes bien, uso aquí el término de *modelo* en el sentido que Theodor W. Adorno (2005) le da, al referirse a un caso concreto de la problemática abordada, en torno al que, al mismo tiempo, cristaliza una discusión central a la tradición del pensamiento, en nuestro caso, sociológico. En esta línea, abordar la perspectiva bourdieusiana permitirá tanto trabajar sobre un caso concreto de sociología crítica

como abrir la discusión acerca de cuáles son los desafíos que entraña su producción, a los que resulta necesario hacer frente con oficio.

Las investigaciones que Bourdieu desarrolló, a lo largo de varias décadas, interrogan una multiplicidad de temáticas, como el sistema de enseñanza y el campo de la literatura (francesa), los consumos culturales y sus gustos, el androcentrismo de nuestra sociedad y el lugar que lo corporal tiene en ello, la producción del conocimiento científico y la práctica del habla, entre otras. Semejante recorrido se encuentra guiado por un mismo hilo conductor: el estudio de la dominación, de los procesos sociales a través de los cuales se produce y reproduce, estudio que es entendido como una instancia de una más amplia lucha orientada a subvertir dicha dominación. Se busca, en suma, que el conocimiento sociológico se torne en una crítica de lo establecido que puede contribuir a su transformación.

En la elaboración de esta sociología crítica de las relaciones sociales de dominación, Bourdieu pone en juego un estilo reflexivo de pensamiento que es, al mismo tiempo, una elaboración dialéctica de sus principales conceptos y, por tanto, de su modo de abordar el mundo social (Gambarotta, 2014, 2016). Ambos rasgos, cara y anverso de un mismo estilo, provienen de una (heterodoxa) apropiación de la perspectiva sobrerreflexiva e hiperdialéctica propuesta por Maurice Merleau-Ponty (Dukuen, 2022) que Bourdieu incorpora a su oficio. Con esas lentes, él percibe —que es también configurar— una serie de limitaciones en la investigación de las prácticas y relaciones sociales —incluyendo las que (re)producen la dominación— como producto de dicotomías instituidas en la historia del pensamiento sociológico y que, por tanto, forman parte de su tradición. Bourdieu, entonces, da inicio a su sociología lidiando, más que resolviendo, dichas dicotomías, si por *resolver* se entiende *superarlas* en una síntesis,¹ alcanzada la cual dejaría de sentirse el peso de la tensión dicotómica sobre el propio oficio sociológico. Antes bien, lo que aquí encontramos es el esfuerzo por disolverla en tanto dicotomía, es decir, en tanto categorías enfrentadas entre sí, lo cual supone una clara delimitación de cada una, que queda así aislada de la otra, expresándose ello bajo la forma de una oposición disyun-

¹ La búsqueda de una síntesis es uno de los rasgos que, al decir de Merleau-Ponty (2010), caracterizan a la *mala dialéctica*, a la cual contrapone una dialéctica sin síntesis, una *hiperdialéctica*. Para la relación entre esta última y la propuesta de dialéctica negativa realizada por Theodor W. Adorno, véase Gambarotta, 2014, capítulo 5.

tiva del tipo: o una (sujeto, actor, ideal), o la otra (objeto, estructura, material). Por eso su disolución se produce en el momento en que se aprehende la mutua mediación entre ambos términos que, entonces, ya no se encuentran aislados, sino adheridos —otra noción cara a Merleau-Ponty— entre sí.

En la concepción bourdieusiana, las prácticas son, al mismo tiempo, el producto de agentes y de estructuras sociales; lo simbólico es una instancia subjetiva a la vez que objetiva, vía por la cual elabora una sociología que es, al mismo tiempo, idealista y materialista, en tanto propone «una teoría materialista de lo simbólico que tradicionalmente se opone a lo material» (Bourdieu, 2015, p. 232) y viceversa, elabora un análisis simbólico de lo material.

Es con este estilo (hiper)dialéctico y (sobre)reflexivo, entonces, que Bourdieu aborda la tradición sociológica, ese específico conjunto de materiales culturales que todo aspirante a sociólogo incorpora a lo largo de su formación. Para encontrar allí elementos a través de los cuales elaborar las propias preguntas y diseñar las herramientas con las que procurar investigarlas, lo cual demanda, a su vez, detectar los puntos ciegos inscritos en esa tradición, que al formarnos incorporamos y que, de esa manera, limitan nuestro modo de practicar la sociología. Tarea que obliga a una reflexión sociológica sobre los conceptos sociológicos, a fin de dar cuenta de los sesgos que estos acarrearán.

Bourdieu persigue ese objetivo a lo largo de distintos momentos de su obra, cuya elaboración más acabada se encuentra en la crítica que realiza al punto de vista escolástico y a sus errores (Bourdieu, 1999). Pero quizás su instancia más conocida y polémica sea la que desarrolla en *Bosquejo de una teoría de la práctica* y retoma en *El sentido práctico*, donde opone su teoría de la práctica a lo que él considera son los dos modos de conocimiento preponderantes en la sociología, uno de carácter objetivista y otro de índole subjetivista, a los que denomina *física* y *fenomenología* social, respectivamente. Es a través del debate con ambos que elabora conceptos clave, como el de *habitus*, con el cual procura dar cuenta del peso de lo social-objetivo que limita las posibilidades de acción del agente, en relación con los límites de lo que resulta pensable para ese agente, a partir de las categorías de percepción y apreciación que ha incorporado a lo largo de su trayectoria por dicha objetividad de lo social (necesidad), a la vez que da cuenta de la creatividad y capacidad de acción de dicho agente (su *agere*), en su inventar algo nuevo, produciendo un cambio en lo social, antes que meramente repro-

ducir lo existente (libertad). En suma, si se plantea el concepto de *habitus* en su complejidad, entonces este no resulta sencillamente enclasable como una instancia objetiva o como una subjetiva (oposición disyuntiva). Más aún, en él no resulta claro dónde terminaría lo objetivo y dónde comenzaría lo subjetivo, pues tampoco se encuentra en un lugar intermedio entre ambos, sino que se produce como consecuencia del movimiento entre esas instancias, en su mutua mediación.² Vía por la cual se procura aprehender una subjetividad objetivante (en tanto contribuye a producir esa objetividad a través de su capacidad creativa), que es, al mismo tiempo, una objetividad subjetivante (al contribuir a producir la subjetividad del jugador, que solo es tal si ha hecho propias las reglas del juego). En este sentido, los conceptos bourdieusianos son ambiguos (según Waelhens (1957), caracteriza al pensamiento de Merleau-Ponty), ni objetivos, ni subjetivos, en un doble rechazo que se extiende a los dos modos de conocimiento antes mencionados.

En este estilo de pensamiento dialéctico y reflexivo pueden hallarse los elementos con los que pensar hoy los obstáculos a los que se enfrenta el oficio de la sociología crítica. Para abordar esta temática, dedicaré la primera parte de esta exposición a profundizar en la cuestión de cómo Bourdieu se relaciona con la tradición sociológica, poniendo en juego un oficio que, a su vez, se forma a través de esa relación, para así producir los propios conceptos. Luego, en una segunda parte, me enfocaré en la sociología bourdieusiana como un modelo que desestima como un sinsentido a la dicotomía entre investigación teórica y empírica. Finalmente, realizaré una suerte de balance, orientado a extraer las consecuencias de todo esto para nuestra práctica de producción de conocimiento sociológico.

Problemas tradicionales

Como muchos de los grandes productores de conocimiento sociológico, Bourdieu se mueve constantemente entre tradiciones —y realiza una apropiación heterodoxa de ellas— a través del

² En este punto se manifiesta la diferencia entre esta concepción dialéctica de la mediación y el modo en que la sociología pragmática francesa hace uso del mismo término para referirse a un «Imperio del Medio» (Latour, 2007, p. 79). Puede encontrarse un desarrollo de esta diferencia en Gambarotta, 2020.

esfuerzo de poner en diálogo corrientes de pensamiento no siempre vinculadas entre sí. Para, a través de la conversación que así se genera —no exenta de discusiones entre tales tradiciones—, elaborar la propia concepción, con y contra los distintos autores trabajados, al establecerse conexiones y continuidades con sus pensamientos, a la vez que se concretan rupturas *contra* ellos, que es también un modo de singularizar y diferenciar esa propuesta propia, abriéndole un lugar en la historia del pensamiento sociológico. Proceso por el cual los conceptos así producidos no son ya marxianos o weberianos o durkheimianos, sino bourdieusianos.

Este trabajo con la tradición se aleja, por tanto, del comentario exegético de textos *con-sagrados*, para tornarse un camino (según la etimología de la palabra *método*) a través del cual producir la propia mirada sociológica. Por eso es un sinsentido plantearse la cuestión de si Bourdieu realiza una buena o mala lectura de la escuela fenomenológica, pues su pregunta no es acerca de cómo Schutz entiende tal o cual aspecto de la vida social (pregunta que deriva en el mero comentario del autor), sino sobre cómo elementos de su pensamiento contribuyen a responder *mi* (la de Bourdieu) pregunta de investigación, avanzando hacia una interrogación compleja de las relaciones de dominación. Tema, este último, que no es una preocupación de primer orden para Schutz, pero sí para Bourdieu.

Se delinea así un modelo de relación con la tradición que no se agota en la aclaración o aplicación de los conceptos producidos por otro, así como tampoco reitera lo ya dicho, sino que procura producir conceptos nuevos, que iluminen de un modo más completo el fenómeno bajo investigación. Por eso, la crítica que procura poner en evidencia las limitaciones de una perspectiva sociológica (la fenomenológica, la estructuralista, etc.) no arroja al niño con el agua sucia, es decir, no se erige como un rechazo *in toto* de la perspectiva en cuestión. Antes bien, busca subsanar tales limitaciones apelando a elementos de otra perspectiva, a la vez que las limitaciones de esta última son subsanadas usando elementos de la primera, lo cual es también rescatar las contribuciones de cada una, manteniéndolas como tradiciones vivas.

El ejemplo más claro de este modo de proceder podemos encontrarlo en el breve texto «Sobre el poder simbólico» (Bourdieu, 2007), en el cual se resume un diálogo, que es también una discusión, con (y contra) tres concepciones sociológicas distintas. Allí se elabora un trabajo de lectura que no concluye con el señalamiento de que una de dichas concepciones tiene razón, mientras que las

otras dos están equivocadas —actuar propio de quien defiende la propia escuela de pensamiento—, sino con la elaboración de una nueva definición de lo simbólico, es decir, con una definición bourdieusiana. Trabajo de lectura a partir del cual se pone una piedra fundamental para el edificio sociológico erigido por Bourdieu, puesto que se determina el rasgo característico de su manera de pensar la dominación, en tanto él la conceptualiza como una *dominación simbólica*.

Con estos elementos se puede profundizar en cómo Bourdieu lidia con la dicotomía entre sujeto y objeto o, mejor aún, entre lo subjetivo y lo objetivo (incluyendo allí los modos de conocimiento). Una dicotomía que está inscrita en la propia tradición, por lo que pesa sobre la configuración de los principios de *di-visión* de quienes se han formado a través de dicha tradición, es decir, nosotros, sociólogos. Peso que condiciona (lo cual no es igual a determinar directa y unilateralmente) el modo en que percibimos y actuamos en sociología; en suma, condiciona nuestra práctica, a través de la cual producimos conocimiento sociológico. Sobre este telón de fondo se puede percibir la relevancia de poner en marcha un movimiento reflexivo, en pos de lograr un control epistemológico (Baranger, 2004), consistente en problematizar (sociológicamente) cómo la historia (de la cultura, específicamente, de la sociológica) pesa sobre nuestra práctica (de la sociología), con vistas a ganar grados de libertad frente a ese condicionamiento, conquistando una mayor autonomía que nos permita hablar con la propia voz, en lugar de reiterar la dicotomía sujeto-objeto instituida en la tradición.

Bourdieu emprende esta tarea reflexiva en sus trabajos entre escuelas teóricas, que pueden ser leídos, entonces, no solo como una crítica al estructuralismo o la fenomenología, sino también como el esfuerzo por lidiar con problemas tradicionales de la sociología. Es como respuesta a ellos que Bourdieu elabora sus categorías ambiguas, ni subjetivas ni objetivas, pues procuran dar cuenta del movimiento entre esas instancias, de su mutua mediación, en la que se disuelve la dicotomía como tal, al no haber ya términos aislados y enfrentados entre sí. Es con este *modus operandi* que elabora su noción de *habitus* —según indiqué con anterioridad— y, sobre todo, los dos conceptos centrales de su propuesta teórica: las prácticas y lo simbólico. La dialéctica interna a cada uno de estos conceptos es el camino por el cual Bourdieu busca lidiar con esos problemas tradicionales, a la vez que se alcanza dicha dialéctica a través de esa tradición, trabajando sobre sus materiales para produ-

cir otra cosa: la propia perspectiva sociológica. Llegados a este punto, podemos señalar una manera de entender el oficio de la crítica como este trabajo sobre la tradición y entre perspectivas teóricas distintas, que vuelve reflexivamente sobre la historia para transformarla, al procurar producir algo distinto que, por tanto, solo puede tener lugar como ruptura con ella y su peso sobre nuestra manera de percibir y actuar.

Una dicotomía y tres malas sociologías

En la propuesta bourdieusiana también podemos encontrar una puesta en crisis de otra de las dicotomías que atraviesan a la tradición sociológica, aquella que genera la *di-visión* entre teoría y empiria o investigación teórica y empírica. En efecto, a la luz de su sociología se percibe la ausencia de sentido de esta dicotomía, ya que Bourdieu diferencia, en todo caso, a la lógica práctica de la lógica teórica, aludiendo la primera al sentido que ponen en juego los agentes implicados en un juego particular, su *sentido común* si se quiere; mientras que la segunda remite al punto de vista sociológico, a la construcción de su específica manera de aprehender el mundo social, no a un modo de investigar en sociología (el de la investigación teórica), sino a todo modo de investigar en ella. Pues aun en el trabajo sobre materiales concretos que el propio Bourdieu realiza (análisis estadístico, entrevistas, análisis de periódicos y sus publicidades, etc.), estos siempre van de la mano con una problematización conceptual de tales materiales, que da lugar a la producción de una teoría sociológica. Y viceversa, aun cuando sus escritos se enfoquen en la elaboración de una noción particular (por caso, *lo simbólico*), a través de la discusión de los conceptos heredados, esa elaboración se realiza a través del trabajo sobre un específico material cultural (la historia del pensamiento sociológico) y en el proceso de interrogar el problema concreto que se está investigando.

Esta manera de practicar la sociología se diferencia y opone a aquella *di-visión* entre lo teórico y lo empírico, que a la Argentina llega de la mano de Gino Germani y de su papel clave en la configuración de la sociología local, incluyendo el diseño de un plan de estudio cuya estructura se reitera en distintas carreras de sociología, a lo largo del país. Una *di-visión* que también carece de sentido para los autores clásicos de nuestra disciplina. En efecto, todavía hoy

tendemos a leer a *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* como un texto de teoría social (en materias que llevan ese nombre), cuando es un constante trabajo de análisis de diversos discursos (los consejos para enriquecerse de Benjamin Franklin, además de los escritos de Calvino y de los calvinistas). Lo mismo hacemos con *La división del trabajo social*, sin detenernos en la magistral operacionalización de los códigos jurídicos como un indicador de las reglas morales, para dar cuenta de la transformación de estas últimas a través de un estudio de los cambios en aquellos. Algo similar hacemos con *El capital*, que tendemos a leer como un libro de teoría, pero que se construye a través del análisis y discusión de un singular material cultural: la economía política clásica, la cual es utilizada como una vía de acceso tanto a la lógica de la sociedad capitalista —al modo que en ella se tejen las relaciones sociales—, como a la manera en que el punto de vista burgués percibe su sociedad, es decir, a una lógica cultural más amplia que configura al sentido común burgués.

Pienso que no es casual que estos tres productos sociológicos —o, más precisamente, considerados por los sociólogos como clásicos—, que tienden a ser vistos y clasificados como textos de teoría social, procuren elaborar una caracterización de la sociedad presente, al buscar aprehender los rasgos que la particularizan (su subjetividad económica, su solidaridad, su relación social fundamental). Ya que la *di-visión* entre sociología empírica y teórica tiende a identificar a esta última con el comentario de autores, incluyendo a los clásicos, cuyas investigaciones raramente se enfocan en la exégesis de algún otro autor si no es para, a través del diálogo y la discusión, elaborar la propia perspectiva. Mientras que la primera se concentra en el estudio de lo que, con Bourdieu, podemos llamar *interacciones*, punto de vista que deja fuera de su mirada a aquello que excede a las interacciones puntuales, es decir, no se interroga acerca de las estructuras estructurantes de esas interacciones, lo cual lleva a que se haga del «agente o de sus representaciones el principio último de las estrategias capaces de producir y de transformar el mundo social» (Bourdieu, 2012, p. 186). Por lo que dicha transformación se mantiene dentro de los márgenes de lo pensable por ese agente, a partir de sus actuales categorías de percepción y apreciación, sin que lo condicionante de tales categorías sea un posible objeto de transformación, así como tampoco de investigación. En la sociología empírica no hay lugar para el estudio de la sociedad (Gambarotta, 2016), por eso no es casual que los textos clásicos terminen siendo, apenas, insumos para comentarios teóricos. Es por todo esto

que esa *di-visión* entraña un desafío fundamental para la práctica de la sociología y, más aún, para la de la sociología crítica, pues, ¿cómo podría esta pretender detectar los mecanismos que reproducen a la sociedad existente si no cuenta con una caracterización de dicha sociedad?, ¿cómo apuntar a subvertir unas relaciones sociales cuyos rasgos distintivos no hemos investigado?

En Bourdieu, en cambio, encontramos el gesto clásico de preocuparse por los rasgos de la sociedad (francesa) de su presente, y cómo se (re)producen relaciones de dominación en ella, a consecuencia de las prácticas de los agentes, pero sin que estas sean necesariamente consecuencias buscadas o percibidas por ellos, sino producto del impacto de una lógica estructural que se les impone como algo ajeno. Así, sus investigaciones sobre educación procuran aprehender cómo ese ámbito específico, dentro de la sociedad francesa de la época, contribuye a reproducir las *di-visiones* de clase (y clasificaciones) instituidas. Aun cuando su sociología no presenta (e, incluso, discute) la mirada totalizante de los clásicos (una totalización eurocéntrica, por supuesto), no por ello abandona el esfuerzo por aprehender la lógica general allí imperante, lo cual se reduce a lo sucedido en una clase o una escuela, pues hace sentir su peso en ella y en las demás escuelas, configurando una estructura de conjunto.

Esta preocupación por el diagnóstico del presente, que atraviesa a la sociología bourdieusiana, se ve complementada por el esfuerzo orientado a poner en juego preguntas universales al momento de abordar materiales particulares muy concretos. Con vistas a iluminar estos materiales a partir de preocupaciones tradicionales (de la sociología y la filosofía), a la vez que se procura dar una respuesta a tales preocupaciones por la vía de interrogar esos materiales. A esta luz podemos leer sus investigaciones sobre cómo se produce la verdad científica, cuestión central de toda investigación epistemológica. Pero Bourdieu no responde a esa pregunta a través de un esquema lógico o teorístico (a lo Karl Popper), sino que estudia cómo un conjunto de prácticas concretas producen esa verdad. Su foco se sitúa en el *campo de la ciencia*, en cómo los jugadores que juegan ese juego, al perseguir sus intereses particulares y entrar en luchas concretas con otros agentes, producen algo no reductible a esa particularidad: la universalidad de la verdad científica (Bourdieu, 2000, 2003; Gambarotta, 2022).

En suma, el *modus operandi* bourdieusiano nos presenta un modelo de sociología. Practica la teoría social sin hacer de ella el mero comentario de autores consagrados; antes bien, si lee a Schutz, lo

hace no como un exégeta, ni siquiera como un defensor de la escuela fenomenológica, sino como un bourdieusiano, a fin de producir esa específica perspectiva. También se distancia de la pretensión de elaborar una teoría de carácter universal, si por esto entendemos la búsqueda de los fundamentos últimos y esenciales del funcionamiento de lo social, a partir de los cuales establecer su inmutable modo de estructuración. Semejante pretensión puede parecer una cosa del pasado, hoy olvidada o abandonada, pero, por el contrario, en años recientes hemos sido testigos de una nueva oleada de trabajos que persiguen este objetivo. Tal es el caso de las diversas líneas que se inscriben en la perspectiva postestructuralista, en tanto uno de los rasgos característicos de esta última —y, por tanto, compartido por todas esas líneas— es su insistencia por definir la estructura de la ontología, a partir de la cual se fija el modo en que se configura no un particular orden social, sino todo orden social, que es lo que Ernesto Laclau (2005; Laclau y Mouffe, 2006) conceptualiza bajo la noción de *hegemonía* (Gambarotta, 2014); o bien, se fija el modo en que se materializa no un cuerpo determinado, en un momento determinado de la historia (por caso, en la Modernidad), sino todos los cuerpos «que importan», según el planteo de Judith Butler (2007, 2010; Gambarotta, 2016, 2017).

Para esta perspectiva posestructuralista —aun con las diferencias que se pueden hallar entre autores como Laclau y Butler— esa ontología funciona como un fundamento último e incondicionado, es decir, escapa a los condicionamientos sociohistóricos, quedando, así, situada más allá de lo asequible a las prácticas humanas. Por lo que no hay lugar para una transformación radical —que vaya hasta esa raíz ontológica—, cuyo reverso es que el proceso formal de producción del orden social o de los cuerpos —por atenernos a los ejemplos mencionados— es siempre igual. Marco en el cual la práctica de una sociología crítica pierde todo sentido, pues, una vez fijada esa ontología, lo único que resta es analizar cómo cada caso puntual presenta las marcas de siempre, la misma lógica formal. A esto se agrega que la pretensión de aprehender el fundamento universal de lo social supone posicionar a la propia perspectiva como una vista sin punto, esto es, abstraída de las condiciones concretas de su producción y del peso de estas sobre esa vista, pues solo si las propias categorías son incondicionadas se puede pretender que lo aprehendido a través de ellas se sitúa más allá de todo condicionamiento. En definitiva, se trata de un caso de esa universalización

del punto de vista particular característico del «error escolástico» (Bourdieu, 1999).

Finalmente, el *modus operandi* bourdieusiano se diferencia también de ese modo de practicar la sociología que hoy es percibido como sociología empírica, el cual pareciera estar regido por el mandato de limitarse a la descripción, más o menos densa (Geertz, 2003), del grupo estudiado, de sus representaciones e interacciones (Gambarotta, 2016). Sin romper con el punto de vista nativo y su sentido común, pues pretender que la sociología vea más que aquello que los nativos ya ven en sus prácticas cae bajo el anatema de reducir a esos nativos a *cultural dopes* (Boltanski, 2014). Por lo que el producto de esta perspectiva adquiere las características de una suerte de crónica que reitera —con los ropajes del lenguaje conceptual— lo que los agentes ya saben, sin inscribir sus interacciones en el contexto más amplio en el cual tienen lugar, ni interrogar el impacto de este sobre aquellas.

En este punto volvemos a toparnos con la cuestión del diagnóstico de sociedad o, más bien, con su ausencia en estas tres maneras de practicar la sociología, lo que nos enfrenta al potencial sinsentido de que estemos ante una sociología sin sociedad. Ya que esta última, su impacto como instancia condicionante de las prácticas sociales, a la vez que como producto generado por las consecuencias (no necesariamente buscadas) de tales prácticas, no tiene lugar cuando el objetivo es comentar autores y defender escuelas de pensamiento. O bien, se disuelve cuando lo que se procura es establecer una ontología o alguna otra modalidad de fundamento último, pues es solo disolviendo dicho condicionamiento que ese fundamento puede pretenderse (justamente) incondicionado. Y tampoco está presente en el estudio de grupos, de sus representaciones e interacciones que, al no estar inscriptos en su contexto más amplio, social-objetivo, produce de hecho una abstracción de tales grupos.

Una sociedad ausente, sea porque se considere que ella no existe (en un preocupante paralelismo con la famosa frase neoliberal de Margaret Thatcher), que es solo el producto de una teórica construcción totalizante, a la que hay que abandonar en favor del estudio de la empiria a la mano. Sea que simplemente no se considere la cuestión, no entre dentro de lo visible para los tres puntos de vista que producen estas diversas modalidades de sociología. O quizás sea una consecuencia del «realismo capitalista» (Fisher, 2019), de su imposibilidad de pensar una sociedad distinta a la actual, que

es también naturalizar sus características presentes, al punto de desparticularizarlas, es decir, de no percibir las como propias de esta sociedad, sino como un rasgo eterno e inmutable de nuestro modo de relacionarnos. Una sociología que no enfoca la particularidad de la sociedad presente tampoco procura aprehender el específico impacto que esa particularidad genera sobre las prácticas sociales y, viceversa, aprehender ese impacto desmala el camino por el cual, al menos, imaginar una sociedad distinta, quebrando ese realismo capitalista. Un punto de vista que deja fuera de su foco a la sociedad puede desarrollar con oficio una (mala) sociología, pero obtura toda posibilidad de que esta se torne en crítica.

Una cuestión de oficio

A lo largo de este recorrido puse un mayor énfasis en la cuestión de la sociología crítica que en la del oficio; es momento de cerrar estas palabras con una referencia a este último, a esa historia (del pensamiento sociológico) instituida no solo en la objetividad (en planes de estudios, etc.), sino también en la subjetividad, en nuestra subjetividad. Historia que, así, se torna un sentido del juego (sociológico) que hace al jugador, quien la moviliza en su propia práctica (de investigación) y, de esa manera, la mantiene viva, la torna una tradición activa, a la vez que la modifica, produciendo un nuevo episodio de esa historia. En el corazón del oficio se encuentra, entonces, la relación de la propia práctica con la historia, con el peso de esta sobre la particular manera en que cada uno percibe, aprecia y actúa al generar problemáticas sociológicas e intentar hallar respuestas a ellas.

Sobre este telón de fondo se torna visible la importancia de poner en juego un movimiento reflexivo, a través del cual tematizar dicho peso de la historia sobre la propia práctica, a la que condiciona a la vez que posibilita. Ese peso por el cual una serie de dicotomías se nos presentan como evidentes y naturales, al punto de no percibir las, en una suerte de epojé realizada por el sentido común sociológico. Frente a ello es que resulta necesario movilizar reflexivamente el propio oficio, para analizar, a través de la historia incorporada, el peso de esa historia y sus consecuencias sobre nuestro modo de practicar la sociología. Un camino por el cual podemos procurar tor-

narnos más dueños de la sociología que hacemos, más autores de nuestros textos, al ganar grados de libertad frente a la historia.

En definitiva, sin quedar atrapados en un modo de conocimiento para el cual los agentes son un epifenómeno de las estructuras sociales objetivas, por lo que no hay lugar, dentro de este punto de vista, para una interrogación de la capacidad transformadora de esos agentes. Pero tampoco en un modo de conocimiento que, al enfocarse en los agentes, los aísla abstractamente de todo contexto estructural-objetivo, por lo que pierde sentido preguntarse por la potencialidad transformadora de sus prácticas, ya que para este punto de vista no hay nada que transformar. Ambos modos de conocimiento disuelven la posibilidad de ejercer un oficio sociológico de carácter crítico. Esa es también la consecuencia que acarrea la otra dicotomía aquí discutida, aquella que genera una *di-visión* entre sociología empírica y teórica, al reducir a esta al comentario de autores, mientras que aquella se limita a la descripción —más o menos informada conceptualmente— de esa *empiría*. Es solo subvirtiendo estas dicotomías, a través del oficio sociológico y contra ese mismo oficio, que se puede practicar hoy una sociología crítica. Por eso aquí no he buscado comentar la obra de Bourdieu, sino que he intentado proponer la sociología bourdieusiana como un modelo (Adorno, 2005), a partir del cual reflexionar acerca de cómo lidiar productivamente con la tradición, incluyendo la que hemos incorporado como oficio. Sin desconocerla, pero sin reproducirla. En pos no de que una Juana González o un Juan Pérez se tornen bourdieusianos, miembros de una escuela, sino de que pugnen por volverse gonzaleana ella y pereciano él o, mejor aún, productores de una sociología crítica de las relaciones de dominación que atraviesan nuestro injusto presente.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Th. W. (2005). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Akal.
- Baranger, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Prometeo.
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica*. Akal.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.

- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico*. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2015). *Sobre el Estado*. Cursos en el Collège de France (1989-1992). Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Eudeba.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio del sociólogo*. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Dukuen, J. (2022). Ambigüedad e indeterminación en la antropología de Bourdieu. Una lectura desde la fenomenología de Merleau-Ponty. *Tla-melaua* (16), pp. 112-146.
- Fisher, M. (2019). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Caja Negra.
- Gambarotta, E. (2014). *Hacia una teoría crítica reflexiva*. Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Pierre Bourdieu. Prometeo.
- Gambarotta, E. (2016). *Bourdieu y lo político*. Prometeo.
- Gambarotta, E. (2017). El cuerpo del post-estructuralismo. Problemas epistemológicos a partir de la perspectiva de J. Butler. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(3), pp. 240-246.
- Gambarotta, E. (2020). ¿Hibridez o ambigüedad? La concepción de la «mediación» en la sociología pragmática y en la dialéctica. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 20(1), pp. 1-21.
- Gambarotta, E. (2022). Para una *realpolitik* de lo público. Reflexiones a partir de la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Diferencia(s)*. *Revista de teoría social contemporánea* (15), pp. 93-120.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. FCE.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista*. FCE.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos*. Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión.
- Waelhens, A. (1957). Una filosofía de la ambigüedad. En M. Merleau-Ponty, *La estructura del comportamiento*. Hachette.

Sociología crítica, reflexividad y contradiestramiento del cuerpo

Juan Dukuen

Un lugar común de la crítica: el caballo de Troya del determinismo

En el marco de las llamadas sociologías contemporáneas (*cf.* Corcuff, 2013),¹ encontramos una serie de propuestas deudoras del enfoque de Pierre Bourdieu, entre las que podemos diferenciar aquellas *heterodoxas* que pretenden reelaborarlo —como la sociología de la singularidad de Philippe Corcuff² o la del actor plural de Bernard Lahire³— de otras que construyen un enfoque alternativo,

1 Una versión sintética de este trabajo fue presentada en el «Seminario Cuerpo y explotación» organizado por la Cátedra de *Filosofía social de la discriminación corporal* dirigida por el Dr. J. L. Moreno Pestaña en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada, España, el 17 de junio de 2025.

2 La propuesta de P. Corcuff (2005) consiste en intentar romper con el *determinismo* del *habitus*. Retoma de Ricoeur la *identité-ipséité*, en que una persona se pregunta «¿Quién soy yo?». Para Corcuff, esta faceta de la identidad expresa la reflexividad y creatividad en el sujeto y es irreductible al *habitus*, análogo a lo que Ricoeur llama *identité-mêmeté*, que responde a la pregunta «¿Qué soy yo?».

3 La teoría del actor plural de B. Lahire (2004) critica la noción de *habitus* —como

entre las que se destaca la sociología pragmática de la crítica desarrollada por Luc Boltanski y sus colaboradores.⁴

Estas perspectivas no están exentas de críticas a la sociología crítica desarrollada por Bourdieu e incluso algunas buscan apoyo en posiciones abiertamente contrarias a esa propuesta. Uno de los lugares comunes de las críticas consiste en caracterizar a esa sociología como «determinista». Boltanski (2014), por ejemplo, observa en esa perspectiva «una lógica de la causalidad perteneciente al orden del determinismo» y destaca que «un punto de vista interesante» (p. 43) puede encontrarse en el análisis crítico propuesto por Jeffrey Alexander en *Fin de Siècle Social Theory*, de 1995. Para Alexander, quien rechaza abiertamente la *teoría de la práctica* de Bourdieu, mediante la noción de *habitus* como «sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes», se «reduce» a los agentes a una *determinación* de clase social, siendo el *habitus* un «caballo de Troya del determinismo [...] reflejo y réplica de las estructuras exteriores» (1995, p. 136). Así, la teoría de la práctica «no es más que una teoría de la determinación de la práctica, y la función teórica del *habitus* consiste precisamente en mostrar cómo y por qué así debe ser» (p. 140).

Un ejemplo que calza con la crítica de Alexander se observa en *La reproduction*, donde Bourdieu y Passeron (1970) señalan: «Las

sistema de disposiciones coherentes, integradas y transferibles que da unidad al agente—, pero sin desechar la teoría disposicional de Bourdieu. En consecuencia, propone el estudio detallado de la incorporación y puesta en juego de las disposiciones, lo que permitiría observar —contra la integración y coherencia señaladas por Bourdieu— que «lo singular es necesariamente plural», es decir, la convivencia en los actores de disposiciones heterogéneas o contradictorias y la pluralidad de mundos sociales que atraviesan en las sociedades contemporáneas.

- 4 La sociología pragmática de la crítica o sociología de la crítica, desarrollada desde los 80 por el exdiscípulo de Bourdieu, L. Boltanski, dio lugar a una nueva corriente sociológica francesa donde se ubican también (con sus diferencias) L. Thévenot y C. Lemieux, entre otros. Boltanski señala que en la sociología crítica de Bourdieu, para dar cuenta de cómo y por qué los agentes están dominados, se apelaría a las «ilusiones que los ciegan» y a «la noción de inconsciente», tratándolos así como «idiotas culturales» —sentencia que retoma de Garfinkel—. De esta manera, sus capacidades críticas serían subestimadas o ignoradas. Por el contrario, la sociología de la crítica pone el acento en el estudio de las disputas y las competencias críticas que los actores ponen en juego en ellas. Boltanski (2014) ha revisado su posición y propuesto una superación entre ambas sociologías. Para una crítica de esta perspectiva, ver Gambarotta (2020). Sobre el pragmatismo en la teoría social contemporánea, ver Nardacchione y Paschkes Ronis (2024).

estructuras objetivas producen los *habitus* de clase y, en particular, las disposiciones y las predisposiciones que, al engendrar las prácticas adaptadas a estas estructuras, permiten el funcionamiento y la perpetuación de las estructuras» (pp. 244-245).

Las críticas que caracterizan de determinista a la teoría de la práctica encuentran apoyo en citas como la anterior, así como en las tesis de Bourdieu que afirman el *ajuste* entre estructuras subjetivas (*habitus*) y objetivas —tesis inspirada en Leibniz y Durkheim— y la *histéresis* del *habitus*, como tendencia a perseverar en su ser —*conatus* en Spinoza—, mediante las cuales se explica la reproducción de las prácticas y del mundo social. Sin embargo, en este capítulo voy a sostener que, incluso al interior de los mismos libros de Bourdieu,⁵ las tesis relativas al ajuste y la *histéresis* entran en tensión con otras —de orientación fenomenológica— en las que insiste en que el *habitus* se instituye por una dialéctica donde la lógica de la práctica y el sentido práctico son del orden de la ambigüedad y la indeterminación (1972, pp. 163, 175, 178, 179; 1980, pp. 28, 70, 88, 142, 146, 160, 177, 242, 426-427). Esto es especialmente visible en sus estudios antropológicos en Argelia, los cuales suelen ser subestimados o directamente ignorados por los críticos (cf. Dukuen, 2022).

El recorrido que propongo en este capítulo me conducirá a sostener que más que un determinismo *tout court*, lo que en la teoría de la práctica se expresa es una tensión que Bourdieu no logra resolver adecuadamente,⁶ aunque nos brinde herramientas para intentar hacerlo. Sobre cómo reelaborar esa tensión me detendré en este trabajo, invocando la ayuda de Merleau-Ponty. Pero antes veamos cuál fue la respuesta de Bourdieu a sus críticos.

5 Estas tensiones teóricas se ven con claridad en *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), *Le sens pratique* (1980), *La distinction* (1979) y *Méditations pascaliennes* ([1997] 2003).

6 Es difícil no caer en inconsistencias si se señala 1) la dialéctica entre las disposiciones y las posiciones, entre la historia incorporada y objetivada que, por definición, es un movimiento de reactivación y transformación, y 2) el ajuste entre estructuras objetivas y subjetivas, una tesis objetivista de la cual se derivan explicaciones como la contenida en la cita de *La reproduction* (1970, pp. 244-245). El escrito de Bourdieu donde se observan mejor estas tensiones se titula «Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée» (1980b). Para una posible salida a esas tensiones, ver Dukuen (2018b). Sobre la relación entre sociología e historia en Bourdieu, ver Gutiérrez (2016).

Una «Crítica de mis críticos»: Bourdieu en *Méditations pascaliennes*

Para comenzar, le propongo al lector volver a los textos mismos, a *Méditations pascaliennes*, libro de Bourdieu de 1997, donde —entre otras cosas— se ocupó de las críticas que le realizaron desde otras sociologías. A ellas responde en la digresión titulada «Crítica de mis críticos». En efecto, Bourdieu observa la producción de una *caricatura* de la noción de *habitus*, que lo presenta como un principio monolítico, inmutable, fatal y exclusivo de la acción:

Es suficiente empujar esos rasgos hasta el límite extremo, presentando al *habitus* como una suerte de principio *monolítico* (aunque en muchas ocasiones evoqué, especialmente a propósito de los subproletarios argelinos, la existencia de *habitus* escindidos [*clivés*], desgarrados, llevando bajo la forma de tensiones y de contradicciones, la huella de las condiciones de formación contradictoria de la que son producto), *inmutable* (cual[es] quiera sean los grados de refuerzo o de inhibición que haya recibido); *fatal* (confiriendo al pasado el poder de determinar todas las acciones futuras) y *exclusivo* (no dejando en ningún caso lugar alguno para la intención consciente); para darse los guantes de vencedor sin esfuerzo del adversario caricaturesco que uno mismo ha producido. ¿Cómo no ver que el grado en el cual un *habitus* es sistemático (o, al contrario, dividido, contradictorio), constante (o fluctuante y variable), depende de las condiciones sociales de su formación y su ejercicio, y que entonces puede y debe ser medido y explicado empíricamente? (Bourdieu [1997] 2003, p. 95)

Al leer esta respuesta, todo pasa como si Bourdieu estuviese apuntando a las objeciones provenientes de representantes de la teoría social —a quienes no nombra— en concurrencia en el campo sociológico. Por ejemplo, las aclaraciones sobre el carácter fatal y exclusivo del *habitus* podrían dirigirse sin problemas a la crítica de J. Alexander ya citada en el apartado anterior. Al mismo tiempo, podría apuntar a la crítica que B. Lahire estaba desarrollando a mediados de los 90 (1996; [1998] 2004) al concepto de *habitus* (los principios monolítico e inmutable, señalados por Bourdieu), achacando los defectos de la propuesta bourdiana a su fundamentación en la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty (Dukuen, 2018b).

La crítica a la noción de habitus en una fenomenología del poder

Me detengo ahora en una crítica a la perspectiva de Bourdieu, posterior a la publicación de *Méditations pascaliennes* (1997) y a su muerte (2002), que resulta mucho más interesante y matizada que la de Alexander y menos conocida que la de Lahire.⁷ Me refiero a la propuesta de una fenomenología del poder desarrollada por Dreher (2014a y b; cf. 2019), en la cual señala que, para Bourdieu:

[...] en toda sociedad existen diferentes poderes que, en conflicto permanente, pretenden afirmar la legitimidad de su posición específica y definir grupos [...] Se obtiene la legitimidad del orden social por el hecho de que «los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción y de apreciación que salen de esas estructuras objetivas y tienden por eso mismo a percibir el mundo como evidente» [...] Desde este punto de vista, la perspectiva subjetiva del actor individual se ha caracterizado como una disposición condicionada por las formas de conocimiento y los patrones de pensamiento, que se conocen como *habitus*. (Dreher, 2014a, p. 24)

Tras realizar esta caracterización, Dreher (2014a) considera que la propuesta bourdiana, sin embargo, «no alcanza una perspectiva teórica del poder que logre una tematización detallada de la perspectiva subjetiva del actor individual, la cual es crucial para la fenomenología» (p. 24). Por eso mismo, para el desarrollo de una fenomenología del poder, prefiere basarse en la diferencia planteada por Schutz (2003) entre relevancias impuestas e intrínsecas. Las *relevancias impuestas* refieren a situaciones y eventos del mundo de la vida impuestos que son relevantes para nosotros, pero que no surgen de nuestras acciones libres y que no podemos cambiar de forma espontánea. Las *relevancias intrínsecas* son el resultado de nuestros intereses elegidos por decisión espontánea, por el pensamiento o por acciones intencionadas, porque «en principio somos

⁷ En Argentina, el crítico más incisivo de la perspectiva de Bourdieu desde la fenomenología es Carlos Belvedere (2012, 2023). He buscado responder a sus críticas en Dukuen (2018b; 2020). De aquí en más retomo problemáticas desarrolladas en profundidad en Dukuen (2022a y b).

libres de elegir» (Dreher, 2014a, p. 29). Para Dreher, el habitus propuesto por Bourdieu se relaciona con la idea de relevancia impuesta, pero «resulta más bien estático, con un peso excesivo en las circunstancias estructurales objetivas del mundo social» y no proporciona «ninguna información acerca de un curso de acción específico o una toma de decisión concreta»; por el contrario, desde una fenomenología del poder, el concepto de relevancias intrínsecas indica que «el individuo no está preso de su habitus [...] totalmente sujeto a las estructuras de poder impuestas», y puede mostrar «qué libertades le corresponden al actor individual» (2014a, p. 31).

El concepto «estático» de *habitus* no puede captar la situación social específica en un determinado punto temporal de la biografía de un individuo como producto de decisiones tomadas por él, incluso en contra de las normas impuestas estructuralmente por su habitus. La teoría de la relevancia dispone, debido a la referencia biográfica, del potencial para incluir la procesualidad y los desarrollos de los intereses y las motivaciones individuales, una posibilidad que no le está abierta a la teoría del habitus [...] Estas consideraciones muestran que como individuos no estamos «presos» en nuestros habitus como hecho estructural estructurante, sino que son absolutamente posibles ciertas libertades individuales y decisiones biográficas importantes guiadas por intereses que deben remitirse a relevancias intrínsecas [...] siempre disponemos de la posibilidad de comportarnos contra las influencias socio-estructurales pre-dadas del habitus, reflexionar sobre ellas, desviarnos o «fugarnos» del habitus. (Dreher, 2014b, p. 124)⁸

Tras revisar la propuesta de Dreher, queda claro que su objeción no es hacia la teoría del poder simbólico de Bourdieu, sino hacia la teoría del habitus. Por eso en los próximos apartados me detendré sobre ese punto.

Retomar el debate I: Sobre el carácter estático del habitus y los principios de la acción

Como respuesta a las críticas de Dreher, a continuación, me voy a centrar en dos desarrollos clave de la perspectiva de Bourdieu que se derivan de la «crítica a sus críticos» que ya revisamos: la existencia de a) habitus escindidos/desgarrados y b) la reflexividad/

8 Dreher (2014b, p. 125) ilustra la teoría mediante un estudio empírico sobre biografías de delinquentes juveniles mujeres de Brasil (Santos, 2010).

socioanálisis y el contradiestramiento del cuerpo. Como ya vimos, a ellos apunta cuando en su crítica expresa los cuatro rasgos imputados equívocamente al *habitus*, como monolítico, inmutable, fatal y exclusivo. Al retomar *Méditations pascaliennes*, publicado en 1997 —o sea, diecisiete años antes de las objeciones de Dreher (2014a y b; 2019)—, no es mi intención producir un anacronismo: habiendo fallecido en 2002, es evidente que Bourdieu no conoció esa crítica. Sin embargo, mediante una operación regresivo-progresiva, sus argumentos nos permitirán debatirla.

Habitus escindidos/desgarrados

Recordarán que una de las críticas de Dreher (2014a) apunta a que la noción de *habitus* es «estática», es decir, que pone «un peso excesivo en las circunstancias estructurales objetivas del mundo social» (p. 31), vueltas principio estructurado/estructurante y único de la acción. Es visible que, al plantear esta objeción, no se toman en cuenta los estudios antropológicos de Bourdieu en Argelia y el Bearn francés, lo que es un olvido llamativo, ya que es en esos trabajos donde se forma la teoría del *habitus* (Martin Criado, 2013). Justamente, en la respuesta a sus críticos —vista más arriba— cuando discute el carácter supuestamente monolítico del *habitus*, Bourdieu refiere a sus estudios sobre las transformaciones en la sociedad argelina en el marco de la guerra de independencia, donde, egresado de filosofía, hizo sus primeras investigaciones y se formó como antropólogo y sociólogo entre 1958 y 1964 (ampliar en Dukuen, 2018b; Pérez, 2022). En *Le deracinement*, alternando entre las nociones aristotélico-tomistas de *ethos* y *habitus*, releídas vía Weber (cf. Heran, 1987; Martínez, 2007), Bourdieu y Sayad (1964) muestran cómo ante el desarraigo producido por la destrucción total de las condiciones de existencia de la sociedad tradicional argelina y las políticas de agrupamiento, el *ethos* tradicional campesino (como dimensión del *habitus* referida a las costumbres, principio preobjetivo de las prácticas) se encuentra sometido a un proceso de desvalorización que se expresa diferencialmente: según las zonas en las cuales el *ethos* capitalista y sus condiciones materiales han calado hondo con mayor antigüedad y en la distancia intergeneracional de los *habitus*, siendo los más jóvenes los que están en mejores condiciones de abandonar el *ethos* campesino e incorporar el *ethos* capitalista. Este proceso de *descampesinización* permite observar dos fenómenos en particular:

a) La toma de conciencia del doble modelo de referencia que constituyen los dos *ethos* hasta allí actuados (tradicional y moderno-capitalista) va de la mano de la «explicitación de los postulados éticos» (Bourdieu y Sayad, 1964, pp. 85, 90), conformando así en el discurso una ética explícita que deriva en muchos casos en un «tradicionalismo de la desesperación» (p. 19). Entonces, el *habitus* no es fatal, porque la ética explícita se constituye como otro principio de la acción.

b) Al mismo tiempo, frente a los hombres mayores, «campesinos acampesinados», los jóvenes «campesinos descampesinados» producen tipos de comportamientos originales, los cuales permiten ver «cursos de acción específicos» no determinados por la supuesta fatalidad del *habitus*, aquello que, según Dreher, la teoría no permite describir: Bourdieu y Sayad observan que los actos rituales se realizan «vacíos de su intención» originaria, porque «el comportamiento y la manera se disocian; se siguen obedeciendo los modelos de comportamiento, pero no los modelos de la modalidad» (1964, pp. 90-91). Característicos de la desestructuración producida por la implantación violenta del sistema capitalista en Argelia, estos comportamientos originales se encuentran jalonados por la ambigüedad de las disposiciones: signados por el desdoblamiento, interpelados por dos lógicas, la *tradicional* y la *moderna*; en estas investigaciones se prefigura lo que Bourdieu llamará *habitus escindidos/desgarrados*, propios de socializaciones en condiciones contradictorias y heterogéneas. Vemos aquí, entonces, que el *habitus* no es necesariamente monolítico ni inmutable, sino que puede ser fluctuante, en función de las transformaciones de las condiciones sociales de su producción y actualización. En el capítulo VII de *Le déracinement*, titulado «Le savoir culturel», señalan al respecto:

La lógica misma de la situación colonial ha hecho surgir un nuevo tipo de hombres, que se deja definir negativamente, por lo que ya no son y por lo que no son todavía, los campesinos descampesinados, seres autodestructivos que llevan en ellos mismos todos los contrarios [...] En todos los dominios de la existencia, en todos los niveles de la experiencia, aparecen las mismas contradicciones sucesivas o simultáneas, las mismas ambigüedades. Los modelos de comportamiento y el *ethos* económico importado por la colonización coexisten, en cada sujeto, con los modelos y el *ethos* heredado de la tradición ancestral. (Bourdieu y Sayad, 1964, pp. 161, 163)

En ese contexto, para los «jóvenes campesinos descampesinados», la *bu-niya* de los «campesinos acampesinados», es decir, la

«buena fe» de los mayores que veneran la tierra, ha perdido valor y se ha transformado en una actitud inocente o «estúpida». Entre los más jóvenes, «la habilidad para transgredir las reglas tradicionales, o mejor, para ignorarlas, es altamente valorada. Así, a la estupidez (*thi-ghyulith*) de los defensores de la tradición se opone la inteligencia (*thih'archi*) de la que se jactan los más jóvenes y los más innovadores y que los *bu-niya* denuncian como malicia diabólica (*thih'archi man chit'an, thachit'anith*)» (Bourdieu y Sayad, 1964, pp. 90, 91). Claramente, estas *habilidades* implican prácticas de ruptura que entran en contradicción con el *ethos tradicional*, y muestran que la noción de *habitus* no es estática, como señala Dreher, sino dinámica, y habilita márgenes de libertad para la acción.

Cabe señalar que Bourdieu vuelve sobre las tensiones y contradicciones de los *habitus* desgarrados/escindidos en su estudio sobre los trabajadores argelinos en las ciudades (2006, p. 67-92). También lo retoma en *Homo academicus* (1984, p. 32, 248) cuando aborda la crisis universitaria del Mayo francés y se refiere a *habitus dobles* y al *clivaje del yo*. En el mismo sentido, en el libro colectivo que dirigió, *La misère du monde* (1993, p. 711-718), mediante entrevistas individuales analiza los *habitus* desgarrados producto de las «contradicciones de la herencia», en el marco del sufrimiento social producto de las políticas neoliberales en Francia.

Reflexividad/socioanálisis y contradiestramiento del cuerpo

No deja de ser curioso que Dreher, al criticar la incapacidad del enfoque de Bourdieu para dar cuenta de cursos de acción subjetivos que vayan contra el poder estructurante del *habitus*, no tenga en cuenta el desarrollo de las nociones de *reflexividad* y *socioanálisis* (Bourdieu, 1980a; [1997] 2003). Ellas apuntan a desarrollar la capacidad de objetivar críticamente el *habitus* y sus *condiciones sociales de formación*, para ganar «márgenes de libertad» en la acción que permitan la emergencia de «algo así como un sujeto» (Bourdieu, 1980a, p. 41; 1993, p. 944; cf. Perreau, 2019). Bourdieu mismo escribió (2004) su *socioanálisis* (un *autoanálisis*, en sentido estricto), lo cual no dejaría de ser un parallogismo si la noción de *habitus* fuese estática o un principio exclusivo de la acción.

Apuntando a eso, en *La misère du monde* —el libro de entrevistas colectivo dirigido por Bourdieu al que referí más arriba— señala la posibilidad del *socioanálisis* de ser un «autoanálisis provocado y acompañado», donde la persona entrevistada «aprovechaba

la oportunidad de interrogarse a sí misma [...] para efectuar un trabajo de explicitación, gratificante y doloroso a la vez, y enunciar, a veces con una extraordinaria intensidad expresiva, experiencias y reflexiones reservadas o reprimidas durante largo tiempo» (1993, p. 915). En esa línea, en el capítulo titulado «L'émancipation», A. Sayad presenta un análisis seguido de extractos de entrevistas sobre la trayectoria social de Farida, la hija de treinta y cinco años de una familia de inmigrantes argelinos, ejemplo de las potencialidades subjetivas del socioanálisis para abrir márgenes de libertad. Refiriéndose a su caso, Sayad concluye:

Si el encuentro con situaciones de desigualdad a menudo refuerza el socio-centrismo del dominante, obliga al dominado (el colonizado, el negro, el judío, la mujer, el inmigrante) a un trabajo de esclarecimiento de la relación, que es un trabajo sobre sí mismo. Se trata de una necesidad práctica a la que podría calificarse de vital, que impone la inclinación al socioanálisis, a la larga, esta disposición termina por constituir una *segunda naturaleza* y orienta todos los hechos y gestos de la persona. (1993, p. 865)

En el *post scriptum* del libro, Bourdieu señala que el socioanálisis puede «permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente oculto, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas». Bourdieu invita a aprovechar estas posibilidades que brinda el socioanálisis para «utilizar plenamente los márgenes de maniobra dejados a la libertad, es decir, a la acción política» (1993, p. 944). Es el caso de Raphaël Desanti que, en su libro *Lire Bourdieu de l'usine à la fac. Histoire d'une 'révélation'*, señala que el «descubrimiento de la sociología de Bourdieu y de la sociología de los dominados lo animó a un verdadero socioanálisis de [su] trayectoria y de [su] representación del mundo social» (2017, p. 63). En una etnografía reciente sobre estrategias de sobrevivencia de pobres urbanos en barrios del conurbano de la provincia de Buenos Aires (Argentina), Javier Auyero y Sofía Servian (2023, p. 29) señalan que «reduciendo al máximo posible la intrusión externa (los habitantes de La Matera ven en Sofía [Servian, antropóloga nativa de ese barrio]⁹ a “la hija de”, “la vecina de”), la distancia y la asimetría entre entrevistadora y entrevistadas, nuestro trabajo de campo generó, en más de una ocasión, situaciones de “autoanálisis acompañado e inducido”».

9 La aclaración es mía.

Vale señalar que las herramientas críticas con las que la reflexividad opera en el socioanálisis se aprehenden en experiencias prácticas específicas, entre las cuales las luchas colectivas científicas y políticas juegan un papel central. Para Bourdieu, la filosofía y las ciencias sociales críticas deben partir del propio ejercicio de la reflexividad, producir «una *epojé* de las condiciones sociales de la *epojé*» (1990, p.386), es decir, una objetivación del habitus y del campo académicos donde se produce el conocimiento (del sujeto) objetivante, para así romper con el sesgo escolástico, error intelectualista consistente en proyectar la experiencia objetivante sobre el mundo social práctico. Asimismo, producir un saber sobre la formación de los habitus en las diferentes clases sociales y campos, permite hacer *visibles* para sí y para los agentes implicados, los condicionamientos sociales *invisibles* encarnados en lo más profundo del cuerpo. En ese sentido, la reflexividad como una operación intencional metadiscursiva de la conciencia, que vuelve sobre sí misma, sobre las prácticas y sobre sus condiciones sociales para tomarlas y objetivarlas, desmiente el carácter *exclusivo* del habitus como fundamento de la acción, dando lugar a la emergencia de *prácticas reflexivas en tensión con las disposiciones espontáneas* del habitus, cuestión que la crítica de Dreher no alcanza a divisar. No obstante, retomando la vía anti-intelectualista presente en Pascal y en Merleau-Ponty,¹⁰ Bourdieu (1980a; [1997] 2003; cf. Dukuen, 2018b) observa que solo la trasmutación de esta objetivación reflexivo-crítico-discursiva en nuevas disposiciones prácticas del cuerpo permite dar fundamento recurrente y continuo a acciones liberadoras. Por eso, introduce la noción de *contradiestramiento del cuerpo* —inspirada en Mauss—¹¹ como modo específico de reelaboración crítica de las disposiciones, la cual se vuelve clave para evitar caer en las trampas del intelectua-

10 Para otra lectura crítica sobre la reflexividad en Bourdieu, recomiendo los análisis de Gambarotta (2014, pp. 299-328), también inspirados en Merleau-Ponty.

11 «Estas técnicas a las que ahora nos referimos son las normas humanas de adiestramiento [*dressage*] humano [...] En francés solo tenemos una palabra, la de *habile*, que traduce de forma incompleta la palabra latina *habilis*, mucho más adecuada para designar a quienes tienen un sentido de la adaptación de sus movimientos bien coordinados hacia un fin, para quienes tienen unos hábitos [*habitudes*], para quienes “saben hacer” [*savent y faire*]. Es el sentido de las palabras inglesas *craft*, *clever* (adiestramiento, presencia de espíritu y hábito [*adresse et présence d’esprit et habitude*]); es la habilidad para hacer algo» (Mauss, [1934]1979, p.345).

lismo, que la fe típicamente intelectual en la objetivación discursiva acarrea:

[...] es un efecto de la ilusión escolástica describir la resistencia a la dominación en el lenguaje de la conciencia como hace la tradición marxista, y también esas teóricas feministas que, dejándose llevar por los hábitos [*habitudes*] de pensamiento, esperan que la liberación política surja del efecto automático de la «toma de conciencias» ignorando, a falta de una teoría disposicional de las prácticas, la extraordinaria inercia que resulta de la inscripción de las estructuras sociales en los cuerpos. Si bien la explicitación puede ayudar, solo un verdadero trabajo de contradiestramiento [*contre-dressage*], que implique la repetición de los ejercicios, puede, como el entrenamiento del atleta, transformar duraderamente los hábitos. (Bourdieu, [1997] 2003, p. 248)

Dado que las disposiciones que sostienen las relaciones de dominación están incorporadas, para reelaborarlas no es condición suficiente la objetivación verbal, sino que son necesarias prácticas de contradiestramiento prejudicativas del cuerpo. En este punto coincido con Dreher: Bourdieu produce su teoría «siguiendo en ello claramente el programa de Merleau-Ponty» (2014b, p. 120). Bimbenet (2011) —en el capítulo de su libro *Après Merleau-Ponty*, dedicado al diálogo con la perspectiva de Bourdieu— concluye que «la definición bourdesiana del sentido práctico y correlativamente del *habitus* pueden leerse como una ejemplificación sociológica fiel a la fenomenología merleauPontyana de la percepción» (p. 167).¹² Ciertamente, ya Merleau-Ponty (1945, pp. 505-510) ofrece los antecedentes sobre el fundamento carnal de la reflexividad, cuando al discutir la noción de libertad de Sartre, señala que el pasaje de obrero a revolucionario se produce en la experiencia vivida de la explotación, en el contacto con otros que están luchando contra ella y no por una transformación *ex nihilo* de la conciencia. Aun así, como veremos en el próximo apartado, la propuesta de Bourdieu carece de una fundamentación fenomenológica adecuada. Para contribuir a ello, a continuación, vamos a establecer un diálogo con la perspectiva merleauPontyana que permita reelaborar fenomenológicamente la noción de *habitus*, y comprender mejor su relación con la reflexividad/socioanálisis y el contradiestramiento del cuerpo.

12 García (2012a) afirma que Merleau-Ponty no articuló su filosofía política con su fenomenología del cuerpo en una teoría corporal del poder. Fue Bourdieu quien lo hizo: «Sus nociones de *hexis* y *habitus* resultan de una interpretación en clave política de la filosofía del cuerpo de Merleau-Ponty» (p. 378).

Retomar el debate II: Leer a Bourdieu a través de Merleau-Ponty

Como adelantamos, las críticas revisadas hasta aquí pueden encontrar un apoyo parcial en la tesis de Bourdieu sobre el *ajuste* entre estructuras objetivas y subjetivas (*habitus*) —inspirada en Leibniz y Durkheim— y en la referida a la *histéresis* del *habitus* como tendencia a perseverar en su ser —*conatus* en Spinoza—. Estas tesis, que explican la reproducción de las prácticas y del mundo social (cf. Bourdieu, 1980a; Dukuen, 2013, 2018b), alimentan las críticas que le imputan un determinismo sociológico (el *habitus* como principio fatal de la práctica), derivado de un objetivismo.

Sin embargo, como ya señalamos, estas tesis entran en tensión con otras, en las que Bourdieu sostiene que el *habitus* se instituye por una dialéctica donde la lógica de la práctica y el sentido práctico son del orden de la ambigüedad y la indeterminación. Los supuestos de esta tesis provienen, especialmente, de la impronta fenomenológica de Husserl y Merleau-Ponty (Dukuen, 2013, 2018b, 2020, 2022; cf. Ralon y Dukuen, 2024; Bourdieu, 2015) y muestran, una vez más, que el *habitus* no es estático. Allí se ubican, por ejemplo, los análisis de Bourdieu (1980a, pp. 167-230) sobre el intercambio de dones, donde el *habitus* es «sentido del juego» incorporado, disposiciones que permiten al agente desarrollar *estrategias*, es decir, apuestas de lucha (*enjeux*) frente a otros agentes, a partir de y por la apropiación/distribución desigual de los capitales específicos-eficientes (poderes) en aquellos dominios de la práctica o campo donde se encuentre envuelto. Estas estrategias permiten jugar con el *tempo*, improvisar en situación y contribuyen a que el juego tenga su encanto, su imprevisibilidad, su incertidumbre. Bourdieu mismo señala que la noción de *estrategia*, producida contra la teoría del actor racional, es fruto de su lectura de Merleau-Ponty (Sapiro, 2007, pp. 62-63).

Entonces, lo que observo en la propuesta de Bourdieu es una serie de tensiones irresueltas entre las tesis objetivistas y las tesis de orientación fenomenológica. Para romper con esas tensiones y darles un mayor sustento a sus desarrollos sobre *habitus* escindidos/desgarrados, reflexividad/socioanálisis y contradiestramiento del cuerpo, me voy a valer de la fenomenología de Merleau-Ponty: su perspectiva me permitió reelaborar el sentido del *habitus*, para considerarlo como una estructuración parcial del cuerpo propio entrela-

zada con una dimensión *actual* (Dukuen, 2013). Este planteo apunta a cuestionar las tesis objetivistas del ajuste y de la *histéresis*, evitar el determinismo y el «extravío objetivista», manteniéndonos dentro de la fundamentación fenomenológica de la praxeología bourdeana.

Vamos a retomar para eso la relación entre las tres dimensiones del cuerpo descritas por Merleau-Ponty (1945), sobre la que se detiene García (2012b): *cuerpo orgánico*, *cuerpo habitual* y *cuerpo actual*. Atendiendo a los análisis merleau-pontyanos sobre la anosognosia y el miembro fantasma, se evidencia que el mutilado no vive el cuerpo en términos de representación mental, ni con sus características observables en la actualidad, ni como suma de componentes anatomofisiológicos, sino como *cuerpo habitual*, como «repertorio de movimientos que han sedimentado por hábitos de comportamiento en el mundo». Se observa que, entre el cuerpo actual «con sus características observables y que muevo a voluntad» y el *cuerpo orgánico*, se ubica el cuerpo habitual «que oficia de nexo y también de terreno ontológico común, del que ambos son dimensiones». Es importante señalar que el fenómeno originario y central es el cuerpo habitual «como plataforma de despegue», y que las diferentes dimensiones se encuentran entrelazadas en la experiencia misma (García, 2012b, pp. 111-112).

A partir de estos señalamientos, propuse reelaborar críticamente la noción de *habitus* de Bourdieu y comprenderla en el *orden de las transformaciones prácticas*: a) transformación de las «condiciones objetivas» a las experiencias prácticas; b) transformaciones en la incorporación de las experiencias prácticas como disposiciones/esquemas; y c) transformaciones en el pasaje de las disposiciones/esquemas a las prácticas (cfr. Dukuen, 2013; 2018b). Por cuestiones de espacio, no trataré los puntos a y b, relativos a la génesis de los diferentes modos de existencia y estratos del sentido, explicitados en profundidad en otro lado (Dukuen, 2018b, pp. 215-220), y me centraré en el punto c, transformaciones en el pasaje de las disposiciones a las prácticas, donde se juega especialmente el entrelazamiento entre cuerpo habitual y cuerpo actual.

Para ello, vale considerar las prácticas como resultado creativo (*ars inveniendi*) del encuentro centrífugo y centrípeto de donación de sentido (*Sinngebung*) (Merleau-Ponty, 1945, p. 501), entre un cuerpo-agente parcialmente estructurado por un *habitus* y una situación, que, con mayor o menor afinidad de sentido, opera como sollicitación de la acción. El problema reside en qué poder de sollicitación tienen las situaciones cuando encuentran poca afinidad de sen-

tido con las disposiciones/esquemas habituales que el agente posee para responder. Esto depende del poder que se le otorgue al *habitus* en la estructuración del cuerpo propio.

En este punto es clave recordar el caso del «enfermo Schneider» estudiado por Merleau-Ponty (1945, p. 114-172). Schneider, quien había sufrido una lesión en la región occipital, estaba «encerrado» en su cuerpo habitual, en sus disposiciones adquiridas, y por lo tanto encontraba enormes dificultades para producir prácticas puestas en lo virtual, como jugar o realizar acciones *gratuitas* espontáneas. Solo podía realizar sus prácticas habituales, no así renovar su esquema corporal. En su caso, el entrelazamiento entre cuerpo habitual y cuerpo actual, sedimentación y trascendencia, se encontraba cortado. Este caso le sirve a Merleau-Ponty para mostrar, por el contrario, que la dialéctica del cuerpo en el mundo se caracteriza por una «ambigüedad existencial» (Waldenfels, 1987, p. 175 en Ralón, 2005, p. 237): cuenta con la sedimentación de las disposiciones pasadas, pero se encuentra abierta a lo posible. La temporalización se expresa en que en cada nuevo presente las disposiciones puedan resignificarse, y al mismo tiempo se abre la posibilidad de crear otras en la propia dinámica de la práctica centrífuga y centrípeta de donación de sentido (*Sinngebung*).

Por eso mismo, si se lleva al extremo la tesis de Bourdieu sobre la *histéresis* del *habitus* primario, formado en el microcosmos familiar vía ajuste entre estructuras objetivas y subjetivas, se coarta la posibilidad de incorporar nuevas disposiciones/esquemas, salvo aquellas afines a esa socialización primaria, y se tiende a transformar la dialéctica humana en una ficción retórica que limita el cuerpo a su dimensión habitual. Se evidencia que Bourdieu no llega tan lejos: las nociones de *habitus desgarrados/escindidos*, de *reflexividad/socioanálisis* y de *contradiestramiento del cuerpo* lo evidencian, pero las lecturas críticas que las ignoran o subestiman, tienden a profundizar la veta objetivista del ajuste. Por eso mismo, apoyarnos en Merleau-Ponty es central, ya que Bourdieu no distingue la doble dimensión del cuerpo, habitual y actual, ni toma en cuenta su entrelazamiento en la dialéctica con el mundo humano. De ahí la crítica que finalmente le realiza Bimbenet (2011) cuando señala que comparte con Merleau-Ponty la preocupación por lo arqueológico, pero se desentiende de lo teleológico —si bien las nociones de *reflexividad/socioanálisis* podrían usarse para rebatir su argumento—.

Yendo más allá, propongo recuperar para la perspectiva bourdiana el carácter dinámico del esquema corporal y postular

que el cuerpo está *parcialmente* estructurado por un habitus en tanto cuerpo habitual y, por lo tanto, sigue siendo un «puedo» (Merleau-Ponty, 1945, p. 160), aunque no sea a cada paso un «yo». Esto significa recuperar el carácter abierto del cuerpo actual en su entrelazamiento con el cuerpo habitual. Así, el habitus no estructura totalmente al agente, sino de manera parcial, y justamente por eso podemos pensar la dialéctica del sentido práctico en su *ambigüedad e indeterminación de manera positiva* (cf. Dukuen, 2022a y b) para reintroducir la reflexividad/socioanálisis y el contradiestramiento del cuerpo como vías de transformación de los habitus.

Esta propuesta, fundamentada en una relectura merleau-pontyana de la perspectiva de Bourdieu, permite debatir críticas como las de Dreher mediante una ruptura con la «lógica del ajuste» entre estructuras objetivas y habitus, contribuyendo a una fenomenología que describe la constitución de las relaciones de poder y dominación de forma no mecanicista. En ese sentido, comprender al cuerpo-agente como entrelazamiento entre las dimensiones habitual y actual da una correcta fundamentación a la noción de *contradiestramiento del cuerpo*, la cual sería una ficción retórica si no tuviese una dimensión *actual*, abierta a lo posible. Al mismo tiempo, permite también darle fundamento a las prácticas de reflexividad/socioanálisis, en la medida en que para poder «objetivar la objetivación» de manera efectiva, para que la toma de distancia crítico-reflexiva con nuestras condiciones de existencia incorporadas (habitus) produzca, vía sedimentación, transformaciones duraderas en nuestros cuerpos y prácticas, el cuerpo tiene que poseer un poder instituyente de sentido (dimensión actual), que le permita aprehender prácticas reflexivas metadiscursivas, e incorporarlas mediante contradiestramiento, como nuevas disposiciones/esquemas corporales.

Se observa que la dimensión abierta y trascendente del cuerpo, de raigambre merleau-pontyana, puede ser un aporte sustancial para la antropología crítica del poder y la dominación propuesta por Bourdieu (1980a; [1997] 2003) y una contribución específica a la fenomenología del poder: analizar los modos de dominación, describir cómo se somatizan, tiene sentido en la perspectiva bourdeana en la medida en que los dominados puedan aprehender disposiciones críticas reapropiándose de sus experiencias (reflexividad/socioanálisis), o sea, de que el cuerpo pueda retrabajarse mediante un contradiestramiento, que solo es posible si el habitus no es una totalidad cerrada que se autodespliega. Esto significa efectivamente que el cuerpo habitual configura una «libertad condicionada», aque-

lla que Merleau-Ponty (1945, p. 518) retomaba de Husserl como el suelo de nuestra existencia: allí se depositan también disposiciones relativas a las relaciones de dominación. Pero si es cierto que existe «una libertad condicionada y condicional» y «un margen de libertad», como dice Bourdieu (1980a, p. 92; [1997] 2003, pp. 236-240), hay que superar los extremos puros del determinismo y la libertad, para reconocer la existencia de *grados de dominación* (Nordmann, 2010). En efecto, la contribución central a una fenomenología del poder consiste en reconocer en el cuerpo un poder de institución de sentido propio de su dimensión actual, que puede permitir que en trayectorias sociales donde se configuran relaciones prácticas duraderas en experiencias colectivas políticas, se incorporen disposiciones rebeldes, liberadoras, que en dialéctica con la dimensión habitual, sean la reelaboración de disposiciones dominadas, en esos «márgenes de maniobra dejados a la libertad, es decir, a la acción política» (Bourdieu, 1993, p. 944).

Para concluir: un caso práctico

Voy a referirme brevemente a hallazgos de un estudio socioantropológico realizado en un colegio secundario privado bilingüe, de elite, de la Ciudad de Buenos Aires, donde analizamos, entre otras cosas, las trayectorias de las únicas dos becarias provenientes de las clases medias bajas (ampliar en Kriger y Dukuen; 2021; cf. Dukuen, 2018a)¹³. En una de las fases iniciales (2014-2016) de esta investigación más amplia (que se extendió hasta 2020), pudimos observar cómo las becarias, verdaderas «tránsfugas de clase», rompen con la «causalidad de lo probable» y la *histéresis* del habitus primario al acceder a una escolarización reservada para jóvenes de clases altas —cuyas familias pueden abonar la onerosa cuota escolar y participar de las prácticas de sociabilidad concomitantes (vacaciones, viajes de estudio, consumos culturales varios)—, acceso excepcional, dado que el colegio no tiene una política de becas.

En su día a día, estas estudiantes transitan socializaciones secundarias constituidas por experiencias prácticas de clase social profundamente heterogéneas, especialmente cuando se mueven

13 Este trabajo en un colegio de elite formó parte de una investigación más amplia dirigida por la Dra. M. Kriger, en el marco del PICT 2012-2751 (ANCYT-Argentina).

entre espacios sociales: de sus hogares y barrios, de clase media baja, al colegio, ubicado en una de las comunas de mayores ingresos de la Ciudad de Buenos Aires. En esas experiencias duraderas de socialización —que actúan como condicionamientos sociales, no como determinaciones mecánicas— lejos de haberse reproducido *tout court* las disposiciones del *habitus* primario familiar como principio fatal y exclusivo de la acción (recordemos las críticas de Alexander y de Dreher), captamos procesos de contradiestramiento a partir de la activación del cuerpo actual, que por su poder instituyente de sentido, permite la reelaboración de las disposiciones primarias, la incorporación de nuevas disposiciones y la desaparición de otras, renovando así el cuerpo habitual. Esto se vuelve visible si tomamos en cuenta los efectos transformadores para la *hexis lingüística originaria*, de una educación bilingüe que implica la incorporación y uso cuasinativo del idioma inglés oral y escrito, como su dominio simbólico basado en el aprendizaje de la gramática (además de una certificación de Cambridge) y, por lo tanto, una transformación de las disposiciones lingüísticas primarias habituales, totalmente alejadas de este tipo de relación con una segunda lengua, usualmente reservada a las clases medias altas y altas. En las condiciones actuales tanto del mercado laboral, como de la continuación de los estudios universitarios (ambas becarias planean estudiar y trabajar), este aprendizaje opera como un capital cultural altamente valorado, certificado y reconocido (vuelto así capital simbólico), que las pone en ventaja y las separa de quienes comparten su condición de clase.¹⁴

Esa heterogeneidad de las experiencias y escisión de las disposiciones, en las becarias, está en la base de la *reflexividad crítica* que expresaron sobre su relación con la escuela y lo político, la cual no

14 Esto es particularmente importante en el caso de una de las becarias, Julieta, hija de una pareja de inmigrantes paraguayos de primera generación (población frecuentemente estigmatizada en términos étnicos en Bs. As.), que la impulsan a estudiar (cosa que ellos no pudieron). Durante una conversación, señaló: «Siempre tengo en cuenta, por ejemplo, que mi mamá decía: “Termina por favor, estudiá otra cosa”, y además me gusta estudiar, no es que lo hago por compromiso [...] Mi mamá siempre me dice, mi papá también me dice: “Vos tenés que conseguir algo más, aspirá a algo más en la vida”» (Kriger y Dukuen, 2021, p. 91). Según Dalle (2013), en trayectorias de clase ascendentes de sectores populares migrantes, «el estímulo hacia la educación de sus hijos/as es un mecanismo clave para compensar la desventaja inicial de capital cultural y económico» (p. 384). Además, en este caso, vale destacar las transformaciones de la *hexis corporal* y *lingüística*, así como el uso de vestimentas específicas —«el uniforme escolar»— producto de la socialización en este colegio de tradición británica.

está exenta de ambigüedad: en nuestras conversaciones —llevadas a la manera del socioanálisis señalado por Sayad— ellas reconocieron con lucidez crítica los privilegios económicos de sus compañeros de clases altas, que las separan de ellos. Al mismo tiempo, reconocen sus propios privilegios educativos con relación a su condición de clase, y agradecen la oportunidad única que les brinda una educación de elite, que les permite acumular un capital cultural que las separa del porvenir de clase probable en las clases medias bajas. Ellas se declaran «de izquierda» a partir de experiencias en agrupaciones políticas de ese signo, las cuales también les permitieron incorporar esquemas de pensamiento crítico para evaluar su propia trayectoria, desarrollando así una toma de posición política excepcional, tanto frente a sus compañeros de clases altas y ese universo escolar, como frente a sus propias familias.

Dicho esto, quiero destacar que esta misma ambigüedad permite observar que si bien las becarias forman parte de un entramado de relaciones de poder simbólico en el cual la beca puede ser considerada en la lógica de las «formas de redistribución legitimadora [...] por las cuales los dominantes se aseguran un capital de *crédito* que parece no deber nada a la lógica de la explotación» (Bourdieu, 1980a, pp. 230-231), la comprensión reflexiva de su posición como un efecto ambiguo de la desigualdad social y no como un déficit personal o falta de mérito, les permite eludir la trampa de la violencia simbólica: haciendo de la necesidad virtud (y no un déficit), critican con ironía a sus compañeros de clases altas por «vivir en una burbuja»,¹⁵ contraponiendo una sagacidad propia, producto de experiencias amplias y heterogéneas por el espacio físico y social (ampliar en Kriger y Dukuen, 2021).

El caso de las becarias desafía toda comprensión determinista del habitus, que hubiese impedido el contradiestramiento, y permite debatir las críticas que hemos recorrido en este trabajo,

15 Analía, una de las becarias, nos comentaba: «No es por criticar, yo los quiero mucho a los chicos, los profesores, a todos, me parece que son una gente... son muy buena gente, pero como que, están como muy metidos en esta burbuja y no salen de acá, tipo “Belgrano R”, “mi casita”, es como un barrio muy tranquilo, digamos. Estoy segura de que más de la mitad de los chicos jamás pisaron Constitución, Retiro o lugares así, donde por ahí se pone más movido, están acuchillando alguien al lado tuyo, o cosas así. No podés llegar tampoco muy lejos por más que lo intentes, porque no ven esa parte de la realidad, están como muy cerrados» (Kriger y Dukuen, 2021, p. 94)

mostrando la potencialidad heurística de una relectura inspirada en M. Merleau-Ponty, de la sociología crítica de P. Bourdieu.

Referencias bibliográficas

- Alexander, J. (1995). *Fin de Siècle Social Theory*. Verso.
- Auyero, J. y Servian, S. (2023). *Cómo hacen los pobres para sobrevivir*. Siglo xxi.
- Belvedere, C. (2012). *El discurso del dualismo en la teoría social contemporánea*. Eudeba.
- Belvedere, C. (2023). Macro Strata of the Social World: Institutions, Social Classes, and the State. En C. Belvedere y A. Gros (eds.), *The Palgrave Handbook of Macrophenomenology and Social Theory* (pp. 11-22). Springer.
- Bimbenet, É. (2011). Sens pratique et pratiques réflexives. En *Après Merleau-Ponty: études sur la fécondité d'une pensée*. Vrin.
- Boltanski, L. (2014). *De la crítica*. Akal.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1980a). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1980b). Le mort saisit le vif. Les relations entre l'histoire réifiée et l'histoire incorporée. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (32), pp. 3-14.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Minuit.
- Bourdieu, P. ([1989] 2013). *La nobleza de estado*. Siglo xxi.
- Bourdieu, P. (1990). The Scholastic Point of View. *Cultural Anthropology*, 5(4), pp. 380-391.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Seuil.
- Bourdieu, P. ([1997] 2003). *Méditations pascaliennes*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (2006). *Argelia 60*. Siglo xxi.
- Bourdieu, P. (2015). *Sociologie générale*, vol. 1. Raisons d'Agir/Seuil.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Minuit.
- Bourdieu, P. y Sayad, A. (1964). *Le déracinement*. Minuit.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Seuil.

- Corcuff, P. (2005). Lo colectivo en el desafío de lo singular, partiendo del habitus. En B. Lahire (dir.), *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Siglo XXI.
- Corcuff, P. (2013). *Las nuevas sociologías*. Siglo XXI.
- Dalle, P. (2013). Movilidad social ascendente de familias migrantes de origen de clase popular en el Gran Buenos Aires. *Trabajo y Sociedad* (21), pp. 373-401.
- Desanti, R. (2017). *Lire Bourdieu de l'usine à la fac. Histoire d'une «révélation»*. Éditions du Croquant.
- Dreher, J. (2014a). Fenomenología del poder. En J. Dreher y D. G. López, (comps.), *Fenomenología del poder*. USTA.
- Dreher, J. (2014b). Mundo de la vida, constitución de desigualdades sociales y jerarquías de poder simbólicas. En J. Dreher y D. G. López (comps.), *Fenomenología del poder*. USTA.
- Dreher, J. (2019). Oblivion of power? The Social Construction of Reality and the (Counter) Critique of Pierre Bourdieu. En M. Pfandenbauer y H. Knoblauch (eds.), *Social Constructivism as Paradigm?* Routledge.
- Dukuen, J. (2013). *Habitus y dominación. Para una crítica de la teoría de la violencia simbólica en Bourdieu* [Tesis doctoral]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Dukuen, J. (2018a). Socialización política juvenil en un colegio de clases altas (Buenos Aires, Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), pp. 867-880.
- Dukuen, J. (2018b). *Habitus y dominación en la antropología de Pierre Bourdieu. Una crítica desde la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty*. Biblos.
- Dukuen, J. (2019). Un arte de inventar. El habitus en la lectura bourdiana de Panofsky. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (88), pp. 17-34.
- Dukuen, J. (2020). Fuegos cruzados. Bourdieu, la crítica a la fenomenología social y el habitus. *Ánfora* (27), pp. 17-42.
- Dukuen, J. (2022a). Ambigüedad e indeterminación en la antropología de Bourdieu. Una lectura desde la fenomenología de Merleau-Ponty. *Tla-Melaua, Suplemento Especial*, pp. 112-146.
- Dukuen, J. (2022b). Fenomenología del poder y habitus. Contribución a un debate. *Investigaciones Fenomenológicas* (19), pp. 37-64.
- Durkheim, E. y Mauss, M. ([1902-1903] 1996). Sobre las formas primitivas de clasificación. En *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de sociología positiva*. Ariel.
- Gambarotta, E. (2014). *Hacia una teoría crítica reflexiva*. Prometeo.
- Gambarotta, E. (2020). Crítica de la crítica a la sociología crítica a partir de Luc Boltanski. *Cinta de Moebio* (69), pp. 285-298.
- García, E. (2012a). Merleau-Ponty en la reflexión contemporánea acerca de las políticas normativas del cuerpo. En M. T. Ramírez (coord.), *Merleau-Ponty viviente*. Siglo XXI.

- García, E. (2012b). *Maurice Merleau-Ponty. Filosofía, corporalidad y percepción*. Rhesis.
- Gutiérrez, A. B. (2016). El sociólogo y el historiador: el rol del intelectual en la propuesta bourdieusiana. *Estudios Sociológicos*, 34(102), pp. 477-502.
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2021). Herederas y becarias: Dimensión familiar y formación de disposiciones políticas en estudiantes de un colegio de clases altas de la Ciudad de Buenos Aires. En M. Kruger (dir.), *La buena voluntad* (pp. 70-102). CLACSO; CIS-IDES/CONICET.
- Lahire, B. (1996). Éléments pour une théorie des formes socio-historiques d'acteur et d'action. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 34(106), pp. 69-96.
- Lahire, B. ([1998]2004). *El hombre plural*. Bellaterra.
- Martínez, A. T. (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Manantial.
- Martín Criado, E. (2013). Cabilia: la problemática génesis del concepto de *habitus*. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(1), pp. 125-151.
- Mauss, M. ([1934] 1979). *Sociología y antropología*. Tecnos.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Nardacchione, G., y Paschkes Ronis, M. (2024). *El lado B de la sociología: un recorrido del pragmatismo en la teoría social*. Teseo.
- Nordmann, Ch. (2010). *Bourdieu/Rancière: la política entre sociología y filosofía*. Nueva Visión.
- Perreau, L. (2019). *Bourdieu et la phénoménologie*. CNRS.
- Ralón, G. (2005). *La intencionalidad en el interior del ser* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ralón, G. y Dukuen, J. (2024). Un diálogo fenomenológico entre filosofía y sociología. En G. Ralón, *Sentido salvaje. Naturaleza y acontecimiento*. Aula de Humanidades.
- Sapiro, G. (2007). Anexo. Entrevista de P. Bourdieu con Gisèle Sapiro. En L. Pinto, G. Sapiro y P. Champagne (eds.), *Pierre Bourdieu, sociólogo*. Nueva Visión.
- Sayad, A. (1993). L'émancipation. En P. Bourdieu (dir.), *La Misère du monde*. Minuit.
- Schutz, A. (2003). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Amorrtortu.
- Spinoza, B. (1954). *Ética*. FCE.
- Weber, M. ([1920] 2014). *Economía y sociedad*. FCE.

Información de lxs autorxs

Dr. Juan Dukuen

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), director del Instituto de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) —unidad ejecutora de CONICET y la Universidad Nacional del Comahue (UNCo)—, y docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Estudia la socialización moral y política juvenil en colegios de elite a partir del cruce entre la antropología del poder de Pierre Bourdieu y la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty. Ha sido investigador visitante del Ibero-Amerikanisches Institut (Berlín), la Universidad Humboldt (Berlín), la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Miembro del Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISOR). Ha publicado los libros *Las astucias del poder simbólico* (Koyatún, 2010), *Habitus y dominación en la antropología de P. Bourdieu. Una crítica desde la fenomenología de M. Merleau-Ponty* (Biblos, 2018), así como diversos artículos y capítulos de libros sobre educación de elite, teoría sociológica, antropología y fenomenología.

Dra. Sara Bravo Villanueva

Socióloga, maestra y doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Integrante del Grupo de Investi-

gación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISOR), su tesis doctoral analizó el campo de investigadores/as del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM, México) desde la perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu. Actualmente, es profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 Sur, Ciudad de México.

Dra. Daniela Davila García

Socióloga, maestra en Educación Superior y maestra en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Profesora investigadora a tiempo completo de la BUAP. Docente a nivel licenciatura y posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Directora General de Archivos de la BUAP. Docente a nivel posgrado en diversas universidades de México y del extranjero. Coordinadora responsable e integrante del Grupo de Investigación Interdisciplinario Reflexividad y Complejidad en Estudios Socio-Biológicos y Socio-Educativos (BUAP). Ponente en numerosos eventos académicos y autora de diversas publicaciones en revistas indexadas y capítulos de libros. Integrante del Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISOR). Excoordinadora de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (BUAP). Consejera Suplente de Unidad Académica, sector académico de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (BUAP).

Dra. Sandra Saraí Dimas Márquez

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); maestra y licenciada en Ciencias de la Educación por la misma institución. Se desempeña como docente y responsable de actualización curricular en los posgrados de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) de México y del Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISOR). Obtuvo el Reconocimiento al Mérito Académico por su trayectoria en el doctorado, así como mención honorífica en la

defensa de su tesis doctoral titulada *Condiciones de recepción y consumo de la obra de Pierre Bourdieu en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa*.

Dr. Emiliano Gambarotta

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín (EIDAES-UNSAM), y licenciado y profesor en Sociología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesor de la carrera de Sociología de la UNLP. Es autor de *Hacia una teoría crítica reflexiva: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Pierre Bourdieu* (Prometeo, 2014), de *Bourdieu y lo político* (Prometeo, 2016) y de *Crítica corporal de lo político* (Prometeo, 2023). Además, ha coeditado *Estética, política, dialéctica. El debate contemporáneo* (Prometeo, 2015). También ha publicado diversos trabajos en el área de la sociología crítica de la cultura, sobre las transformaciones contemporáneas de la cultura, con especial referencia a las amenazas que para la democracia acarrearán el neoliberalismo y los nuevos autoritarismos. Además, investiga en el área de la sociología crítica de lo corporal. Todo esto a partir de una articulación entre las propuestas teóricas de la Escuela de Frankfurt, la problematización de la democracia de Claude Lefort y la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu.

Pierre Bourdieu y el oficio de la sociología crítica: Perspectivas desde Argentina y México se compuso con las diferentes variables de las familias tipográficas Signika, diseñada por Anna Giedryś, y Reforma, diseñada por Alejandro Lo Celso y PampaType para la Universidad Nacional de Córdoba. Se terminó de editar en septiembre de 2026 en la ciudad de Neuquén, Patagonia argentina.

El punto de partida de este libro fue un conversatorio sobre el oficio de la sociología crítica realizado en agosto de 2022, a 20 años de la muerte de Bourdieu. Las fechas conmemorativas actúan como excusas socialmente instituidas para «retomar un debate» —como decía Beatriz Sarlo—, en este caso, en torno a la potencia, actualidad y riqueza heurística de usos no dogmáticos de la sociología crítica por él impulsada. La particularidad que quisimos imprimirle a este libro es la de convocar a investigadorxs de México y Argentina que se formaron y realizaron sus tesis de grado y posgrado con posterioridad a la muerte del sociólogo, en campos periféricos de las ciencias sociales y en un tiempo donde «Bourdieu ya no está de moda», como afirmaba Ana Teresa Martínez (2018). Todo lo cual implica otras apuestas y relaciones con su legado y con el de lxs maestrxs con quienes esxs investigadorxs se formaron. En este libro tomamos como punto de partida las exposiciones realizadas en aquel conversatorio, a las cuales sumamos otras enriquecidas mediante el diálogo sostenido desde 2020 con colegas del Grupo de Investigación sobre la Sociología Reflexiva de Pierre Bourdieu (GISoR México/Argentina).

ISBN 978-631-91558-5-3



9 786319 1155853

CONICET



I P E H C S

TO
PO
S.

Editorial del IPEHCS