



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

LA SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR POLITÉCNICA EN HIDALGO Y GUANAJUATO.

**TESIS QUE, PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

LUIS ARTURO GUERRERO AZPEITIA

DIRECTOR DE TESIS

DR. ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ

CO-DIRECTOR DE TESIS

DR. HÉCTOR OSVALDO MANSILLA

COMISIÓN REVISORA

DRA. AMELIA MOLINA GARCÍA

DRA. TALINA MERIT OLVERA MEJÍA

DRA. ROSA ELENA DURÁN GONZÁLEZ

PACHUCA HIDALGO, JUNIO 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
School of Social Sciences and Humanities

Área académica de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

OF. NÚM. UAEH/ICSHU/DCE/32/18

MTRO. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
P R E S E N T E

Estimado Maestro:

Sirva este medio para saludarlo, al tiempo que nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el proyecto de investigación titulado **La subjetividad en la formación de estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre instituciones de Educación Superior Politécnica en Hidalgo y Guanajuato** que para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación presenta **Guerrero Azpeitia Luis Arturo**, matriculado en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, (Generación 2015-2018), con número de cuenta 268317; consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis, por lo que, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que al alumno mencionado le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de Tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen para obtener el grado.

Atentamente

"Amor, Orden y Progreso"

Pachuca de Soto, Hgo. 21 de Mayo de 2018.

Dr. Alberto Severino Jaén Olivas
DIRECTOR



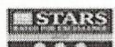
Dr. Armando Ulises Cerón Martínez
DIRECTOR DE TESIS

Dra. Rosa Elena Durán González
PROFESORA INVESTIGADORA

Dra. Amelia Molina García
PROFESORA INVESTIGADORA

Dra. Dra. Talina Merit Olvera Mejía
PROFESORA INVESTIGADORA

CCP. Archivo.



Carretera Pachuca-Acatlán Km. 4 s/n. Colonia San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México; C.P. 42054
Teléfono: 02 (771) 71 720 00 Ext. 4208

www.uaeh.edu.mx

Agradecimientos

Quiero agradecer la ayuda y la solidaridad de las autoridades educativas y de la planta académica tanto de la Universidad Politécnica Bicentenario como de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo quiénes me brindaron todas las facilidades y los apoyos necesarios para la realización de esta investigación.

Gracias también a la UAEH por contribuir en mi formación profesional como investigador de las ciencias sociales, en especial a todas las profesoras y a todos los profesores con quienes tuve el privilegio de compartir este espacio-tiempo y que con su ayuda, paciencia, aportaciones, experiencia y colaboración he concluido esta etapa formativa.

Un agradecimiento especial, sin duda alguna, para mi director de tesis el Dr. Armando Ulises Martínez Cerón por todas sus enseñanzas, reflexiones y orientaciones que durante aproximadamente cinco años han enriquecido mi vida académica y también personal.

Gracias de igual manera mi co-director de tesis el Dr. Héctor Osvaldo Mansilla y a las integrantes de mi comité tutorial por sus atinadas observaciones y recomendaciones que contribuyeron de manera muy significativa para el desarrollo y la conclusión de la presente tesis, la Dra. Amelia Molina García, la Dra. Talina Merit Olvera Mejía y la Dra. Rosa Elena Durán González

De igual manera agradezco a mis compañeras y compañeros de generación por su acompañamiento, aportaciones y sugerencias durante este tiempo. Así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo y confianza depositada en su servidor.

Para ti Arturo, mi padre
Con admiración, cariño y respeto

***El mayor enemigo del conocimiento no es la ignorancia,
sino la ilusión del conocimiento.***

Stephen Hawking

Índice

Resumen.....	1
Abstract	2
Introducción.....	3
Capítulo I Formación de estudiantes universitarios. Una mirada desde la subjetividad	6
Objetividad y subjetividad. Una lucha incesante.....	6
Estado del conocimiento. Una aproximación.....	10
Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior.	11
Equidad y movilidad social.	17
Contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes.	21
Política constructivista y el reconocimiento de la subjetividad. Un caso en EE. UU.	25
Planteamiento del problema. ¿Subjetividad o subjetividades?.....	27
Preguntas de investigación.....	31
Objetivos de la investigación	32
Supuestos de investigación.	32
Justificación	32
Capítulo II Marco teórico para el estudio de la subjetividad.....	40
Objetividad y subjetividad. Un posicionamiento dialéctico.....	41
Perspectiva objetivista de la práctica social	42
Posición subjetivista de la práctica social	49
Relación dialéctica entre objetividad y subjetividad	54
Posición del investigador	56
Los procesos de subjetivación y objetivación.	57
Las prácticas sociales como construcción de los sentidos objetivo y subjetivo.	58
Concepto de Campo.....	59
Concepto de Capital.....	63
Concepto de <i>Habitus</i>	70
Clase social	74
Perspectiva metodológica desde Pierre Bourdieu	78
Modelo teórico-referencial.....	79
Capítulo III Perspectiva metodológica. Una construcción de la subjetividad	83
Modelo metodológico de aproximación.	83

Perspectiva comparada.	84
Perspectiva cuantitativa.	90
Perspectiva cualitativa.	94
Elementos de los marcos interpretativos en la ciencia social.	96
Diseño del instrumento.	100
Validación del instrumento.	101
Capítulo IV Análisis y discusión de los resultados.	103
Los Organismos Internacionales y su influencia en la política educativa en el nivel superior en México. La relación del campo con el campo del poder.	103
El Subsistema de Universidades Politécnicas (SUP). Origen y crecimiento en el marco de las recomendaciones de los Organismos Internacionales.	112
Unidades de análisis.	117
Decreto de creación. Atributos, facultades y obligaciones de la UPMH y de la UPB. .	117
Posición de profesores universitarios en el campo educativo.	125
Del <i>habitus</i> y disposiciones de clase.	129
Consumos culturales y uso del tiempo libre.	131
Percepciones de profesores con relación al futuro personal, social y profesional de futuros egresados.	133
Emociones y aprendizaje.	135
Perspectiva de género.	143
Valores.	146
<i>Ethos</i>	151
Gobierno y sociedad actual.	159
Conclusiones.	161
Recomendaciones.	170
Sugerencias.	171
Bibliografía.	172
Anexos.	181
Anexo A.	182
Anexo B.	194
Anexo C.	198

Glosario de siglas

AgB	Agente de la Universidad Politécnica Bicentenario (profesor)
AgM	Agente de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (profesor)
AIF	Asociación Internacional de Fomento
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BM	Banco Mundial
BIS	Bicultural Internacional Sustentable
CACEI	Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería
CENEVAL	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
CIADI	Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones
CONOCER	Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales
CUP	Coordinación de Universidades Politécnicas
EE. UU.	Estados Unidos
EST	Educación Superior Tecnológica
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
GATT	Acuerdo General de Comercio y Aranceles
IES	Instituciones de Educación Superior
IFC	Corporación Financiera Internacional
ILT	Ingeniería en Logística y Transporte
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IT	Institutos Tecnológicos
ITD	Institutos tecnológicos Descentralizados
MESUP	Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas
MIGA	Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA	Organización de Estados Americanos
OI's	Organismos Internacionales
PE	Programa Educativo
PLATAH	Plataforma Logística de Hidalgo
PRODEP	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PROMEP	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
ProNaE	Programa Nacional de Educación
PyMES	Pequeñas y Medianas Empresas
RIEMS	Reforma de la Educación Media Superior
RIPPPA	Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESTEG	Sistema de Educación Superior Tecnológica del Estado de Guanajuato
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SUP	Subsistema de Universidades Politécnicas
TICS	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TLCAN	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas
UP	Universidades Politécnicas
UPB	Universidad Politécnica Bicentenario
UPMH	Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo
UT	Universidades Tecnológicas

Índice de tablas, diagramas, figuras y esquemas

Tabla 1. Tipos de saber, su racionalidad y sentido.	7
Tabla 2. Tipos de disposiciones de la dimensión praxeológica del habitus.	72
Tabla 3. Esquemas ilustrativos de las fases o etapas del análisis comparativo.	88
Tabla 4. Categorías y número de ítems del instrumento de medición.	101
Tabla 5. Valoración de los coeficientes alfa de Cronbach.	102
Tabla 6. Comparativo del Objeto I y facultad I de la UPMH y de la UPB.	118
Tabla 7. Integrantes de la Junta Directiva de la UPMH y del Consejo Directivo de la UPB.	119
Tabla 8. Comparativo de la vigilancia de recursos financieros y derechos de autor derivados de proyectos.	122
Tabla 9. Requisitos y funciones por desempeñar para profesores de tiempo completo.	123
Tabla 10. Requisitos y funciones por desempeñar para profesores de asignatura.	123
Tabla 11. Capital y subespecie de capital en juego en los espacios educativo bajo análisis.	126
Tabla 12. Tipo de trayectoria de profesores en el campo educativo de la UPMH y de la UPB.	130
Tabla 13. Resumen del cálculo de confiabilidad del instrumento de medición.	130
Tabla 14. Argumentos esgrimidos por profesores respecto a la solicitud de apoyo de estudiantes ante presencia de problemas emocionales.	138
Tabla 15. Argumentos esgrimidos por profesores respecto a la importancia del manejo de emociones y la capacidad intelectual en el aprendizaje.	139
Tabla 16. Disposiciones de dos agentes en torno a la atención de situaciones intra y extramuros que implican condiciones de inestabilidad emocional para los estudiantes.	141
Tabla 17. Prácticas educativas en voz de profesores por clase social construida con relación a los procesos de inculcación de valores institucionales.	150
Tabla 18. Prácticas educativas en voz de profesores por clase social construida con relación a los procesos de inculcación de valores institucionales.	150
Tabla 19. Disposiciones educativas heréticas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector productivo).	155
Tabla 20. Disposiciones educativas lúdicas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector productivo).	156
Tabla 21. Disposiciones educativas heréticas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector no productivo).	158
Tabla 22. Disposiciones educativas lúdicas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector no productivo).	158
Tabla 23. Tipos de competencias establecidas en el MESUP.	185
Tabla 24. Dimensiones del perfil docente en establecidas en el MESUP.	186
Tabla 25. Aspectos más relevantes considerados en el modelo de gestión institucional del MESUP.	187
Tabla 26. Principales rasgos del objeto y facultades de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.	188
Tabla 27. Extracto de las facultades y obligaciones de la junta directiva y de la rectoría de la UPMH.	189
Tabla 28. Extracto de las facultades y obligaciones de la junta directiva y de la rectoría de la UPMH.	190
Tabla 29. Objeto y facultades de la Universidad Politécnica del Bicentenario.	191
Tabla 30. Atribuciones del Consejo Directivo y Facultades y obligaciones del rector de la UPB.	192
Tabla 31. Propósito del Consejo social y de vinculación y del consejo de calidad de la UPMH.	192
Tabla 32. Atribuciones del Consejo Social y del Consejo de Calidad de la UPB.	193
Tabla 33. Trayectoria académica y profesional de profesores de la UPMH.	195
Tabla 34. Trayectoria académica y profesional de profesores de la UPB.	196

Diagrama 1. Pasos que seguir en un análisis de correspondencias.....	92
Diagrama 2. Secuencia para el diseño de programas educativos en las UP.	114
Diagrama 3. Volumen y estructura de capital de profesores de la UPMH y UPB.	127
Diagrama 4. Construcción de clases sociales en cada espacio educativo a partir del dendrograma correspondiente.....	128
Diagrama 5. Comparativo de prácticas escolares de profesores con relación a la atención de problemáticas emocionales de estudiantes universitarios.	140
Diagrama 6. Comparativo de la percepción con relación a los valores y su espacio de formación.	148
Diagrama 7. Comparativo de las percepciones con relación a las percepciones de profesores respecto la ética y valores propios de estudiantes y los de las organizaciones.	153
Diagrama 8. Comparativo de disposiciones de profesores respecto dilemas éticos que se les presentarían de manera hipotética a estudiantes.	155
Diagrama 9. Comparativo de disposiciones de profesores respecto dilemas éticos que se les presentarían de manera hipotética a estudiantes.	157
Diagrama 10. Consumos culturales de los agentes por espacio educativo y construcción de clases.	194
Figura 1. Relación dialéctica entre el sentido de lo objetivo y de lo vivido.....	43
Figura 2. Proceso dialéctico entre estructura social e individuos.	58
Figura 3. Relación dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.	58
Figura 4. Construcción analítica de clase social en función de la trayectoria social, dotación de capital y disposiciones.	77
Figura 5. Modelo teórico de producción de subjetividades.	80
Figura 6. Modelo metodológico para el estudio de la producción de subjetividades.	84
Esquema 1. ¿Subjetividad o subjetividades?	28
Esquema 2. Estrategias de reproducción.	75
Esquema 3. Marco de política.....	97
Esquema 4. Procedimiento de categorización de los procesos sociales.....	99
Esquema 5. Estructura de construcción del instrumento de medición.....	100
Esquema 6. Extracto de recomendaciones emitidas por la UNESCO (1995).	105
Esquema 7. Extracto de recomendaciones emitidas por la UNESCO (1998).	106
Esquema 8. La educación superior y el Banco Mundial.....	182
Esquema 9. Comparativo de las recomendaciones emitidos por el BM en los documentos relativos a la educación superior.	183
Esquema 10. Condiciones externas y problemáticas internas de las IES.....	184

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprender y explicar las prácticas educativas de profesores en el campo educativo politécnico mediante un análisis sociológico que recuperara los sentidos objetivos y los sentidos vividos. El interés por estudiar la subjetividad en la formación de estudiantes universitarios se concretó a partir de las condiciones objetivas que la producen y de la noción de una fragmentación de subjetividades.

En este sentido, el marco teórico fue construido a la luz de las propuestas teóricas de diversos autores que abordan tanto la objetividad como la subjetividad, sin embargo, fue la Teoría de la Económica de las Prácticas Sociales de Bourdieu la principal apuesta teórica toda vez que es de carácter relacional, abierta y dialéctica. El resultado final de la construcción del marco teórico fue la concepción de un modelo teórico para el estudio de las múltiples subjetividades que están presentes en un determinado campo, en este caso el educativo.

La articulación entre los momentos metodológicos propuestos por Bourdieu y el posicionamiento desde la heterogeneidad en el método comparado permitió la concreción de un modelo metodológico para el estudio de la fragmentación de subjetividades y que, al incluir técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, facilitó la recuperación de rasgos de retención para comprender las prácticas educativas presentes de los agentes, así como conjeturar sus posibles acciones futuras.

La construcción e interpretación del dato, comenzó con el análisis de las condiciones objetivas supranacionales y la correspondiente producción de subjetividades en las dos unidades de análisis seleccionadas a partir de una revisión de sus similitudes y diferencias, las Universidades Politécnicas Bicentenario y Metropolitana de Hidalgo. La segunda fase consistió en la identificación de los capitales en juego y las correspondientes posiciones de los profesores en ambos espacios educativos, para finalmente, realizar el trabajo de campo que permitió la comprensión y explicación de su *habitus*.

Los resultados muestran la existencia diversos campos yuxtapuestos en los espacios educativos y donde los agentes sociales presentan *habitus* y disposiciones en su práctica educativa que, al ser producidos por condiciones objetivas diferentes, se interrelacionan, coexisten e incluso se contraponen con aquellas disposiciones demandadas por dichos espacios. Se observaron también procesos de transformación de volumen y estructura de capital, así como de *habitus* en disposiciones.

Se puede concluir que el estudio de la subjetividad precisa el reconocimiento de las condiciones objetivas que la producen, pero de igual manera es importante identificar los diferentes campos que convergen y se yuxtaponen en un mismo espacio social, lo que conlleva al estudio de la fragmentación de subjetividades con fines analíticos y sus correspondientes condiciones objetivas, para finalmente mediante un proceso de síntesis, explicar y comprender las prácticas educativas.

Abstract

The objective of this research was to understand and explain the educational practices of teachers in the polytechnic educational field through a sociological analysis that will recover the objective senses and the senses lived. The interest to study subjectivity in the formation of university students was made concrete from the objective conditions that produce it and the notion of a fragmentation of subjectivities.

In this way, the theoretical framework was built in accordance with theoretical proposals of various authors that address both objectivity and subjectivity, however, it was Bourdieu's Theory of Economics of Social Practices the main theoretical commitment since it is relational, open and dialectical. The final result of the construction of the theoretical framework was the conception of a theoretical model for the study of the multiple subjectivities that are present in a certain field, in this case the educational one.

The articulation between the methodological moments proposed by Bourdieu and the positioning from heterogeneity in the comparative method allowed the concretion of a methodological model for the study of the fragmentation of subjectivities and that, by including both quantitative and qualitative techniques facilitated the recovery of retention traits to understand the present educational practices of the agents, as well as to conjecture their possible future actions.

The construction and interpretation of the fact began with the analysis of the supranational objective conditions and the corresponding production of subjectivities in the two units of analysis selected from a review of their similarities and differences, The Polytechnic Universities Bicentennial and Metropolitan of Hidalgo. The second phase consisted in the identification of the capitals in play and the corresponding positions of the teachers in both educational spaces, to finally perform the field work which allowed the comprehension and explanation of their *habitus*.

The results indicate the existence of several juxtaposed fields in the educational spaces and where the social agents present *habitus* and dispositions in their educational practice that, being produced by different objective conditions, they are interrelated, coexist and even overlap with those dispositions demanded by such spaces. Processes of volume transformation and capital structure were also observed, as well as *habitus* in dispositions.

It can be concluded that the study of subjectivity requires the recognition of the objective conditions that produce it, but in the same way it is important to identify the different fields that converge and juxtapose in the same social space, which leads to the study of the fragmentation of subjectivities with analytical purposes and their corresponding objective conditions, finally through a synthesis process, explain and understand the educational practices.

Introducción

La temática abordada en esta investigación se ocupa del papel trascendente que reviste la subjetividad en la formación de estudiantes en las Universidades Politécnicas Bicentenario y Metropolitana de Hidalgo, pero antes de comenzar, me parece oportuno proveer algunos antecedentes de mi formación académica y del desarrollo de actividades relacionadas con el campo educativo.

Tengo una Licenciatura en Ingeniería Eléctrica por el Instituto Tecnológico de Pachuca, carrera que ejercí profesionalmente en primeros años en el campo laboral y que a la par fui combinando con la docencia de tiempo parcial en el nivel universitario, posteriormente, fui atraído por el campo educativo donde me desempeñé en cargos de gestión educativa en el nivel medio superior y docencia en el nivel superior; el desarrollo de estas actividades fueron motivando en mí la necesidad de profesionalizarme de ahí que estudié una Maestría en Ciencias con Orientación en la Enseñanza de las Matemáticas en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, lo que en su momento permitió mi incursión en el subsistema de Universidades Politécnicas prácticamente desde su creación, primeramente en la Universidad Politécnica de Tulancingo como profesor-investigador y finalmente en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.

En esta última institución trabajé como director de carrera y profesor de tiempo completo desde el inicio de sus operaciones en septiembre de 2008 hasta diciembre de 2014, este periodo, las actividades desarrolladas fueron la docencia, la investigación, tutorías y asesorías a estudiantes en los Programas Educativos (PE) de Ingeniería en Aeronáutica (IA), Ingeniería en Energía (IE), Ingeniería en Logística y Transporte (ILT) así como actividades propias a nivel directivo en el PE de ILT, donde además fungí como coordinador nacional del diseño curricular de dicha carrera en su momento. Es precisamente durante esta época que surge el interés por iniciar mis estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación como respuesta a diversas inquietudes que se presentaron a lo largo de mis actividades educativas tanto en el nivel medio superior como superior donde surgen diversas interrogantes con relación a cuáles eran los factores que, más allá de las habilidades cognitivas, influían en el desempeño y formación de estudiantes.

Después de estos antecedentes de formación profesional y retomando el trabajo que ahora presento, me parece oportuno reconocer que al inicio de la investigación enfrenté aquello que les suele ocurrir a la mayoría de los investigadores en ciencias sociales: el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente del objeto de estudio; dicho objeto de estudio se focalizó en sus orígenes en cómo evidenciar que la subjetividad estaba presente en la formación de estudiantes universitarios a través del estudio de la influencia de la emociones en el desarrollo de competencias

básicas y, después de varios estadios y reconfiguraciones, fue a partir de la teoría crítica de Pierre Bourdieu que adquirí las herramientas teórico-metodológicas que me permitieron estudiar la subjetividad a la luz de las condiciones objetivas más allá de la desarticulación inicial de mi objeto de estudio.

Es este contexto es que la presente tesis se estructuró de lo general a lo particular observándose un discurso ordenado y hasta cierto punto de vista lógico, el cual evidentemente no fue construido así ya que en “en la cocina de la investigación”, el proceso se volvió intrincado y sinuoso en su mayoría de veces, pero no sólo por las características mismas del objeto de estudio, sino también por la dificultad que mi formación previa (más apegada a teorías que tienden a explicar los fenómenos en términos de variables analíticas) y el enfrentamiento a una apuesta teórica que pretende rescatar la singularidad de los agentes, lo que sin duda representó la ruptura de varios obstáculos epistemológicos a los que me enfrenté en mi proceso formativo como investigador social. Para ello, sin duda alguna, el apoyo de los profesores en los diferentes seminarios, las aportaciones de los integrantes del comité tutorial, así como las asesorías mi entonces tutor y a la postre director de tesis, hicieron que incorporara elementos distintos a mi formación profesional base y pudiera finalmente concretar gradualmente mi objeto de estudio.

Así pues, en el primer capítulo recupero la lucha incesante entre objetividad y subjetividad, entre el *erklären* (explicar) afín a las ciencias de la naturaleza y el *verstehen* (comprender) de las ciencias del espíritu y que, si bien es un debate añejo, también es un hecho que reviste especial importancia para posicionar esta investigación desde un punto de vista teórico-metodológico de corte relacional y dialéctico. En este mismo capítulo y a partir de las principales posturas epistemológicas, detallo la aproximación al estado del conocimiento donde los ejes temáticos fueron los Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior, equidad y movilidad social y, contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes. Finalmente, presento el planteamiento del problema de investigación, así como los objetivos, preguntas y justificación de este proyecto ahora ya consolidado.

En el segundo capítulo, presento un análisis de las tres posturas clásicas sobre el estudio de la subjetividad (la objetivista, la subjetivista y la dialéctica). En primera instancia, expongo la postura objetivista desde Comte, Durkheim, el círculo de Viena y Popper, posteriormente desde la postura subjetivista se recuperan premisas de Geertz, Hall, Ortner, Foucault, Weiss y Touraine, finalmente, recupero a autores considerados dentro de la corriente dialéctica tales como Gramsci, Giddens y, como autor principal a Pierre Bourdieu con la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales que me permitió analizar, sintetizar, e integrar mi objeto de estudio gracias a los conceptos de campo, capital, *habitus*, *doxa*, *histéresis*, *hexis*, estrategias de reproducción, clase social y, por supuesto su

estrategia metodológica para el análisis de las prácticas sociales. Al final también incluyo el modelo teórico de producción de subjetividades del Dr. Armando Ulises Cerón Martínez.

En el tercer capítulo realizo la propuesta de un modelo metodológico de la subjetividad donde aglutino varias perspectivas para su conformación tales como la comparada, cualitativa, cuantitativa y la bourdieusiana. Asimismo, señalo técnicas empleadas en la investigación documental, así como aquellas para el diseño y validación de instrumentos de medición que fueron la base para el estudio comparativo de las percepciones entre profesores de las unidades de análisis seleccionadas. Respecto a la estructura del instrumento de medición utilicé preguntas abiertas y cerradas bajo la modalidad de escala de Likert con la intención de recuperar procesos de retención y protensión de las prácticas sociales en los entornos social y cultural, académico y profesional (futuro) de los estudiantes, dicho instrumento fue aplicado mediante *google forms* a un total de 19 profesores, 10 de la UPB y 9 de la UPMH.

En el cuarto capítulo presento el análisis y la discusión de los resultados derivados de la articulación de los modelos teórico y metodológico de producción de subjetividades, así como la propuesta metodológica bourdieusiana. De manera detallada presento las condiciones objetivas y la correspondiente producción de subjetividades en las unidades de análisis seleccionadas en la presente investigación con base en el modelo de fragmentación de subjetividades, de esta manera, recupero las condiciones objetivas supranacionales, nacionales y locales que inciden en la producción de subjetividades tales como las emociones, la equidad de género, ethos y valores, mismas que fueron mediatizadas a través de las percepciones, opiniones y practicas sociales. Cabe hacer la advertencia que las respuestas de los profesores a las preguntas abiertas fueron incluidas tal cual fueron escritas por ellos en *google forms* y no fueron editadas en absoluto.

Finalmente, en el quinto capítulo presento las conclusiones donde las recomendaciones de los Organismos Internacionales y la consecuente adopción como políticas de Estado, favorece y garantiza que en el seno de los campos del poder de Estado y del económico, funcione el modo de reproducción escolar tendiente a la homogenización en la formación de estudiantes en términos de los requerimientos del sector productivo, sin embargo, en los espacios educativos universitarios bajo estudio la producción de subjetividad derivada de tales condiciones objetivas se entrelaza con la correspondiente producción de subjetividades atribuidas a la coexistencia de otros campos en dichos espacios educativos; de tal manera que se sugiere continuar con los estudios sobre subjetividad en la formación de estudiantes universitarios en los que la estrategia metodológica de la fragmentación de subjetividades puede proveer información que desde otra perspectiva sería difícil integrar.

Capítulo I

Formación de estudiantes universitarios. Una mirada desde la subjetividad

El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, enterferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias (Paulo Freire)

Objetividad y subjetividad. Una lucha incesante

Desde un posicionamiento dialéctico, el yo en tanto primario u originario tiene un opuesto, el *no yo*, alteridad concebida como entidad externa al yo; este dualismo puede ser considerado el precursor de aquellas corrientes denominadas internalistas y externalistas toda vez que el yo al separar lo externo -lo que está fuera de sí por complemento- da origen al *alter ego* en tanto conciencia de lo otro. Si bien ambas corrientes tienden a tomar como objeto de estudio a uno de los dos conceptos en cuestión, la posición que se recupera en este trabajo precisa una mezcla indisoluble, más aún, se reconocen como formas primarias del *yo consciente* y del *yo social*.

Los indicios de este dualismo primigenio son escasos en la filosofía antigua toda vez que no se concebía la individuación separada de lo realesencial, sin embargo, es Sócrates quién comienza a retomar las antinomias existenciales en un proceso de reflexión sistemática, tal es el caso del bien y el mal, al amor y el odio, la virtud y el vicio, el placer y el dolor, entre otros, como dualismos producidos por el Ser individuado que le permitían tener una cosmovisión dual del universo. El dualismo de Platón se manifiesta desde tres esferas: la ontológica (un mundo sensible y otro inteligible), la epistemológica (conocimiento sensible y conocimiento científico) y la antropológica (alma y cuerpo, donde la primera tiene superioridad)

La corriente platónica al asumir la existencia de una clase única de conocimiento científico da por hecho un método científico también singular, esto es, una manera única de conocer; no sucede así con la tradición aristotélica donde se tiene un pensamiento más divergente al reconocer la existencia de diferentes tipos de investigación que precisan métodos convenientes y ajustados a sus particularidades, este politeísmo metodológico reconoce una diversidad de formas de aproximarse al conocimiento o mejor dicho a tipos diferentes de conocimiento: “la *techne* (arte de hacer un cosa), la *prhonesis* (habilidad para encontrar la acción necesaria en cualquier situación) y la *episteme* de Platón (comprensión teórica)” (Toulmin, 1996, p. 442). Desde Cerón (2017) estos tipos de saber tienen racionalidades y sentidos distintos tal como se refiere en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de saber, su racionalidad y sentido.

Tipo de saber	<i>Tekhné</i> Saber cómo (Know how)	<i>Episteme</i> Saber que (Know that)	<i>Phrónesis</i> Saber qué (Know what)
Racionalidad	Instrumental	Discursiva	Axiológica
Sentido	Utilitarista	Inteligibilidad sobre el mundo	Dignificación sobre la vida
	Es un saber cómo producir	Es un saber proposicional	Es un saber cómo actuar, un saberse
	Tiene normas y procesos fijos	Sus reglas varían dependiendo del tipo de saber especializado	Se aplica dependiendo de cada situación
	Se puede enseñar de manera explícita	Es hipotético, no siempre demostrable	Se forja <i>en</i> la experiencia y <i>para</i> la experiencia
	Se puede olvidar si se deja de practicar	Es discutible en las pretensiones de verdad de sus proposiciones	No se puede olvidar pues es constitutivo del ser
	Es demostrable por sus resultados	Sus enunciados son provisionales y enseñables	Cada evaluación depende de cada situación
	Se aplica a fines forjados de antemano	No siempre es un saber aplicable	Se aplica a medios y a fines
	Se orienta al control y la utilidad de las cosas	Se orienta a la explicación racional del mundo	Se orienta a prácticas morales significantes

Fuente: Retomado de Cerón (2017).

La concepción del Ser separado de su existencia con fines analíticos es originada por Aristóteles a través de su principio de individuación, sin embargo, este ejercicio analítico es solamente una abstracción, por lo que no se puede considerar en sí como una separación como si ocurre con la disociación entre lo subjetivo y lo objetivo a partir del pensamiento de Descartes quién establece al “hombre como un doble agregado; comprende, por un lado, el pensamiento (*res cogitans*), y por otro la materia extensa (*res extensa*)” (Páramo, 2010, p.564), y de la separación del Ser del pensar de Kant, al considerar como una separación entre el que conoce y lo que conoce, lo subjetivo subordinado por lo objetivo (Kant, 1972). Por el contrario, y en un intento por revertir tal concepción, Arthur Schopenhauer concibe una supremacía de lo subjetivo (*essentia*) sobre lo objetivo (*existentia*), al establecer que lo primero es productor de lo segundo (Flórez, 2013).

Ahora bien, de acuerdo con Wallerstein (2004) las ciencias sociales son institucionalizadas a finales del siglo XIX siempre detrás de la ciencia newtoniana e internalizaron una disputa metodológica entre dos corrientes:

Hubo quienes se inclinaron por las humanidades y recurrieron a lo que se llamó epistemología idiográfica. Pusieron el acento en la particularidad de los fenómenos sociales, la utilidad limitada de las generalizaciones y la necesidad de empatía para la comprensión del objeto de estudio. Hubo quienes, por el otro lado, se inclinaron por las ciencias naturales y recurrieron a lo que se denominó epistemología nomotética. Se centraron en el paralelismo lógico entre los procesos humanos y los demás procesos materiales y, en consecuencia, utilizaron los

métodos de la física en su búsqueda de leyes universales simples cuya verdad permaneciera intacta a través del espacio y el tiempo (p. 25).

De acuerdo con el autor, ante la ausencia de una postura epistemológica propia, las tensiones entre ambos paradigmas no toleraron una postura neutra, sino que por el contrario marcaron una lucha constante entre las ciencias naturales y las humanidades. En complemento, Salas (2005) argumenta la generación de tres dogmas fundamentales de la teoría social derivados del surgimiento de las ciencias del espíritu en los siglos dieciocho y diecinueve:

El primero de estos dogmas expresa que, para el estudio de la sociedad, debe existir un método particular mediante el cual los expertos de estas disciplinas lleven a cabo su trabajo; el segundo dogma postula que este método especial [...] se diferencia, en aspectos primordiales, del método empleado por los científicos naturales; finalmente, el tercer dogma dice que entre el método propio de las ciencias sociales y el de las ciencias naturales existen grandes diferencias que deben ser respetadas para no violentar el objeto de estudio (Salas, 2005, p. 51).

Dicho posicionamiento conduce al llamado dualismo metodológico, entre una postura tendiente a la explicación (*erklären*) propia de las ciencias de la naturaleza con tendencia a buscar las causas ontológicas de los fenómenos y la comprensión (*verstehen*) característica de las ciencias del espíritu que pretende las razones de tales fenómenos, así “cada una ha acuñado a lo largo del tiempo un término que define su método científico: la explicación causal o *erklären* frente a la comprensión del significado, los valores o la intencionalidad del autor de la acción (*verstehen*)” (Mardones y Ursua, 1999, p. 67). Se concibe de esta manera que la explicación establece argumentos de carácter universal en contraparte a la comprensión cuya pretensión es una argumentación más particular; esta distinción sugiere metodologías distintas, casi antagónicas, que ha llegado incluso a descalificaciones entre ambas posiciones a lo largo de la historia.

Las leyes de la naturaleza gobiernan los fenómenos físicos, químicos y biológicos, leyes que no fueron creadas por el hombre, pero si a las que se somete como todos los seres vivos y donde el método tradicional para abordarlas parte de un análisis causa-efecto, es decir se busca la explicación de diversas variables en función de otras tantas. Sin embargo, en las ciencias del espíritu, creación individual y social del hombre, los fenómenos sociales que se estudian dan lugar a singularidades más que la enunciación de leyes o generalidades, no sólo por la diversificación de métodos sino también por las peculiaridades de los agentes y sus diversos contextos; un ejemplo de ello es el lenguaje utilizado en ambas perspectivas, en las ciencias de la naturaleza tiene un carácter inobjetable, contundente, universal en tanto que en las ciencias del espíritu da lugar a interpretaciones.

Si bien los métodos empleados por cada ciencia sugieren una distinción entre el explicar y el comprender, en el primer caso tienen altas probabilidades de ser sistemáticos y universales; sin

embargo, en la comprensión de un fenómeno social específico, los contextos social, cultural, político y económico influyen en su singularidad por lo que no sólo es importante describir las posibles determinaciones causales sino también el lenguaje y su correspondiente interpretación por los sujetos tanto en los procesos de interiorización como exteriorización (Núñez Ladaveze, 1985; Asensi y Parra, 2002).

Para Florez (2013) la premisa de que todo conocer tiene un origen subjetivo es atribuible a Schopenhauer además de que se considera como un fundamento de la posmodernidad (segunda mitad del siglo veinte) donde el mundo es la representación de una voluntad subjetiva. Es Jung (1949) quien provee una primera respuesta al principio aristotélico de individuación al concebir que la esta no excluye al mundo, sino que lo incluye, el Sí-mismo es mucho más en sí que un mero Yo.

William James a principios del siglo veinte sugiere una integración entre las estructuras objetivas y las subjetivas donde la conciencia *"in a word, in one group it figures as a thought, in another group as a thing. And, since it can figure in both groups simultaneously we have every right to speak of it as subjective and objective both at once"* (James, 1912, p. 10), en tanto que David Bohm concibe una integración entre la mente y la materia, no están separadas "son más bien aspectos diferentes de un movimiento único y continuo. Así, podremos contemplar todos los aspectos de la existencia como no separados unos de otros y, por tanto, terminar con la acostumbrada fragmentación propia del punto de vista atomístico" (Bohm, 1980, p. 33).

De la relación entre objetividad y subjetividad y a manera de introducción, se recupera la perspectiva sociológica de Bourdieu respecto a la doble existencia de lo social tanto en las cosas como en los cuerpos, así:

La sociología supone, por su existencia misma, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología como ciencia objetiva es posible, es porque existen relaciones exteriores, necesarias, independientes de las voluntades individuales y, si se quiere, inconscientes (en el sentido de que no se revelan por la simple reflexión), que sólo pueden ser captadas por medio del subterfugio de la observación y la experimentación objetivas. Dicho de otro modo [...] la sociología no puede ser una ciencia puramente reflexiva que accede a la certeza absoluta sólo por el retorno sobre la experiencia subjetiva, y puede constituirse, por ello mismo, como una ciencia objetiva de lo objetivo (y de lo subjetivo), es decir, como una ciencia experimental, siendo la experiencia, como dice Claude Bernard, la "única mediación entre lo objetivo y lo subjetivo" (Bourdieu, 2003, Pp. 38-39).

En complemento a tal posicionamiento, Toulmin (1996) alude a la similitud entre la investigación en la acción y la medicina clínica, en el sentido de que ambas tienen la intención, en primera instancia, de producir efectos prácticos y no rigor teórico, esta perspectiva presupone una atención en lo concreto, en lo local, en lo temporal en oposición a lo universal, lo general y lo

atemporal. Este posicionamiento no implica desconocer la teoría, sino que a partir de la experiencia se puede llegar a construir teoría, pero la primera intención es buscar explicaciones y mejoras considerando el papel determinante que representa lo circunstancial y lo temporal, luego entonces, es relevante asumir a las ciencias del espíritu con un enfoque más clínico.

En esta construcción de la realidad, se presenta un proceso dialéctico, en el que el observador se convierte en participante y el participante en observador, es evidente entonces que no solamente interviene la subjetividad del participante sino también la subjetividad del observador, luego entonces las relaciones intersubjetivas juegan un papel determinante, mismas que no escapan de la suprasubjetividad impuesta, vedadamente o no, a través de las condiciones objetivas del campo en estudio.

Elementos de la subjetividad, tales como la cultura, los antecedentes familiares y sociales, las emociones y el género entre otros, son conceptos relevantes para la investigación en la acción, toda vez que intervienen de manera distinta en los agentes sociales, dichos factores tienen una carga distinta en cada agente, lo que para algunos puede ser algo trivial, para otros puede representar una situación de verdadero conflicto. Este reconocimiento conlleva una selección de técnicas y métodos diferenciados acorde a cada situación, de ahí que no pueda generalizarse para todos los agentes.

De esta semblanza, muy breve para la importancia del tema, se coincide con el posicionamiento de que no es posible separar lo subjetivo de lo objetivo si se considera que están mutuamente relacionados, por lo que ante el interés de estudiar en este caso la subjetividad en la formación de estudiantes universitarios, una mirada parcial en la comprensión de las disposiciones de dichos agentes sería muy limitada al ignorar las condiciones objetivas que las condicionan.

En la siguiente sección de este capítulo, se presentan un análisis, sistematización, categorización de diversos artículos e investigaciones que se han desarrollado sobre la temática que ocupa esta tesis, en el entendido de que los ejes articuladores son evidentemente los resultados obtenidos, pero también el posicionamiento epistemológico adoptado por los autores/investigadores; dicha organización permitió identificar lagunas o huecos teórico-metodológicos que a la postre derivaron en la concepción de la coexistencia de subjetividades en el espacio educativo.

Estado del conocimiento. Una aproximación

Para la construcción del estado del conocimiento se consideró pertinente recuperar las posturas epistemológicas clásicas con la finalidad de organizar las lecturas que se retomaron para problematizar respecto a la subjetividad en la formación de estudiantes universitarios. En este sentido, Mardones y Ursua (1999) establecen que la epistemología es entendida como la teoría general del conocimiento, al menos desde una naturaleza filosófica y, sienta las bases para estudiar la generación

y estructuración del conocimiento científico, el cual, al ser una construcción humana precisa su interpretación desde diferentes posturas o cosmovisiones, destacando la postura empírico-analítica, la fenomenológica, hermenéutica y lingüística y, por último, la dialéctica.

En el posicionamiento empírico-analítico o positivista, la acción social se entiende como algo mecánico-causal al pretender un conocimiento objetivo de la realidad y se busca, en consecuencia, un método único como es el caso de las ciencias naturales o la matemática; el enfoque predominante es de corte externalista lo que trae como consecuencia que los sujetos sean “cosificados” en este posicionamiento, se busca la explicación al pretender formular leyes que den cuenta de la realidad, por lo que se considera de corte predictivo.

Por el contrario, la postura fenomenológica pretende un enfoque internalista al buscar el sentido de las prácticas sociales, así la ciencia es un producto histórico del hombre y en ese sentido pretende la comprensión del presente a partir del pasado; así la interacción comunicativa y el lenguaje juegan un papel crucial en esta postura, no se busca formular leyes o generalidades, se busca en cambio, el significado y la intencionalidad de los agentes.

Por su parte, en la postura dialéctica el conocimiento se concreta de manera contextual en las acciones de los agentes más que la explicación y la comprensión, se busca una orientación reflexiva, tiene un interés por la emancipación donde la explicación incluye la comprensión y viceversa; se privilegia el diálogo intersubjetivo como la base de la ciencia al recuperar la interacción sujeto-objeto.

Dicho lo anterior, el estado del conocimiento se organizó en cuatro apartados a saber, Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior; equidad y movilidad social; contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes y; política constructivista y el reconocimiento de la subjetividad. Un caso en EE. UU. En los tres primeros apartados, el análisis y la correspondiente organización se estructuraron a partir de las posturas epistemológicas clásicas ya citadas al inicio de este apartado introductorio

Organismos Internacionales y políticas públicas en educación superior.

Slater (1996) argumenta que vivimos en una época que se caracteriza por la tendencia a un mundo sin fronteras pero que al mismo tiempo se presentan otras tendencias que conducen al establecimiento de nuevos límites y fronteras, esta circunstancia favorece la aparición de una variedad de esferas de análisis: lo global, lo nacional, lo regional y lo local. Otro fenómeno citado por el autor es el debilitamiento de los Estados-nación ante el embate del modelo neoliberal que busca, y ha logrado, orientar diversas políticas públicas hacia la privatización de los servicios y diversos procesos de descentralización que en otros tiempos eran facultad del Estado.

Es aquí donde, ante la debilidad del Estado-nación y la presión de los Organismos Internacionales (OI's)¹, se “diseñan” e implementan políticas educativas que tienden a desdeñar tanto el contexto social como el cultural de la población a las que van dirigidas, en otras palabras, se adoptan políticas educativas de manera acrítica. La presión que se ejerce sobre los Estados-nación por diversos OI's con la intención “orientar” sus políticas educativas internas en aras de replantear la formación de los estudiantes a las necesidades del mercado, se observan rasgos de homogeneidad, pero sólo para aquellos que puedan ser partícipes en el modelo económico vigente, es decir, aquellos que dispongan de diversos capitales que les permita tomar una posición en los mercados internacionales.

Sin embargo, las políticas sociales no existen aisladamente y los cambios en el ámbito político internacional tienen un efecto directo en su formulación, implementación e investigación (Yang, 2010), pues se sabe que aquellas pueden cubrir diversas arenas y ser entendidas y empleadas de diversas maneras, incluyendo formas escritas, acciones, prácticas e incluso la interacción de los gobiernos; así, las políticas pueden ser catalogadas como distributivas o redistributivas, simbólicas o materiales, racionales o incrementales, sustanciales o procedimentales, regulatorias o desregulatorias y ascendentes o descendentes (Taylor, Rizvy, Lingard y Henry, 1997).

Más aún, las políticas tienen un comportamiento propositivo, intencional, planeado, causal, es decir, es una acción con sentido; esta concepción implica tres componentes que son los principios que la orientan, los instrumentos mediante los que se ejecuta y los servicios o acciones que se concretan; por lo que las políticas públicas son aquellas acciones emitidas por el Estado que busca cómo satisfacer las demandas sociales.

Sin embargo, las políticas públicas en educación no pueden ser fácilmente separadas en su aspecto económico, ambiental, social, y cultural debido a su carácter colectivo, por lo que el contexto reviste especial importancia cuando se trata de comparar diversas políticas como lo establece Sadler:

No podemos deambular según nos plazca entre los sistemas educativos del mundo, y –como un niño que camina por un jardín – recoger una flor de un arbusto y algunas hojas de otro, y luego suponer que si las pegamos en el suelo de nuestras casas, tendremos una planta viva (Sadler citado por Yang, 2010, p. 310).

Dichas recomendaciones suelen ser transpuestas de manera acrítica, omitiendo las condiciones tanto del contexto de origen de la política como del país o región donde se desea implantarla, por lo que es necesario considerar los posibles efectos diferenciales. A continuación, se agrupan diversos trabajos según la postura epistemológica.

¹ Para facilitar la lectura, se incluye un glosario de siglas en las páginas iniciales de la presente tesis

Desde una postura positivista, varios reportes versan sobre la relación entre los Estados-nación y las políticas económicas globalizadoras que minimizan el poder del estado y la aparición de esquemas de gobernanza regional y mundial, propiciando un impacto en los sistemas educativos en términos financieros, de mercado laboral, calidad educativa y la adopción de las tecnologías de la información (Carnoy y Rothen, 2000), en consecuencia, aquellos países que deseen ser globalmente competitivos necesitan estrechar sus sistemas de innovación regional, por lo que la cooperación entre las instituciones de educación superior (IES) y los sectores público y productivo tiene un carácter vital (Marmolejo y Puukka, 2006).

En congruencia, países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han pretendido movilizar la educación superior como un soporte para el desarrollo económico, social y cultural a nivel regional a través de una serie de regulaciones y recomendaciones a los diversos Estados-nación, a fin de que, en sus respectivos sistemas de educación superior desarrollen en los estudiantes herramientas que les permitan contribuir al desarrollo económico. Sin embargo, se ha reportado por ejemplo, que en el caso finlandés la retórica basada en el mercado no ha permeado tan fácilmente en la raíz de las áreas centrales tales como educación, servicios sociales y salud como en otras áreas de la sociedad (Rinne, Kivirauma y Simola, 2002).

Desde una postura hermenéutica, para comprender la globalización y sus efectos en política educativa, es necesario considerar la transformación de la producción de conocimiento, el avance de la economía y el manejo de teorías económicas que involucren diferencias regionales y culturales (Petter y Besley, 2010), por tanto, algunas recomendaciones consisten en seleccionar las mejores prácticas que se ajusten al contexto de cada país, la difusión e intercambio de prácticas, la construcción de capacidades, el monitoreo de los procesos y la evaluación de las prácticas (Shahjahan, 2012); aunque no siempre sucede así, México por ejemplo tiende a imitar otros modelos y sin embargo es frecuente que se produzca un efecto opuesto al deseado ante la incongruencia entre las instituciones formales (imitadas) y las informales (cultura autóctona) y que caracterizan las particularidades del país (López, 2014).

Desde una postura crítica, las reformas educativas han puesto atención en los estudiantes en riesgo o por debajo de los estándares establecidos, diseñando programas basados en intervención individual a través de políticas y estrategias sistemáticas (Mosen, Vodovicc y Chapman, 2007); sin embargo, estas reformas han traído tensiones como es el caso de la importancia de la estructuras políticas en el nivel de los Estados-nación en el marco de la economía global, toda vez que son impuestas por organizaciones internacionales tendientes a la homogenización, vaticinando con esto la muerte prematura de los Estados-nación (Lingard y Rizbi, 1998).

Schriewer (1997) establece que los procesos de internacionalización regulan la interconexión mundial y la consecuente intensificación de las relaciones globales, así como la realidad social de cada Estado-nación, teniendo diversos efectos como crisis monetarias, costos sociales, presiones migratorias globales, interconexiones financieras y, en la educación y los procesos de formación en todos los niveles y funciones. Más aún, en el sector educativo, se evidencia su expansión a través de la estandarización, la reproducción de la ideología homogeneizadora y más aún, una intrincada red de interrelaciones entre la política del empleo y el mercado laboral.

Respecto al diseño e implementación de políticas educativas internacionales, se tienen diversas críticas que ejemplifican la incompatibilidad de las comparaciones educativas internacionales a través del uso de pruebas masivas tan utilizadas en los últimos años (Baker y Wiseman, 2005), el incremento de la privatización de la educación, así como en el fomento de modelos educativos tendientes a satisfacer las necesidades del mercado competitivo (Vulliamy, 2010) donde los Estados-nación se han debilitado y se han visto en la necesidad de reformar sus sistemas educativos como una respuesta a fuerzas supranacionales produciendo de esta manera dos tendencias socioculturales contradictorias, la conformación de una cultura global y la resistencia a esta cultura por grupos fundamentalistas y ambientalistas posmodernos (Giddens, 1990).

Esta ambivalencia, se refleja en el caso de una prioridad relativa entre las actividades propias de la docencia y de la investigación, el favorecimiento de una vinculación con la universidad o con el mercado laboral, la centralización o la descentralización, la gobernabilidad o la gobernanza, la institución nacional o la internacional y la regulación o la desregulación de la universidad entre otras (Weiler, 2010), pero de igual manera existen propuestas para la realización de investigación en política mediante el empleo de métodos interpretativos y de la teoría crítica con la intención de realizar investigaciones de carácter sociocultural (Joy, 2008).

Lo anterior presupone tomar en consideración la subjetividad en los procesos formativos, sin embargo, se considera oportuno hacer énfasis en que, en la subjetividad no es posible hacer generalizaciones y que la comprensión de significados no puede obtenerse de manera independiente, en virtud de que se deriva de la percepción sobre la interacción entre los sujetos y los significados que le dan a su experiencia, es decir, no es ni el mundo ni el sujeto, sino el mundo vivido por el sujeto; en otras palabras, la subjetividad está basada en interpretaciones, experiencias y percepciones (condicionadas por circunstancias económicas, emocionales, sociales, culturales etc.) del sujeto.

Así, el diseño de políticas educativas tiende a omitir la subjetividad presente en el proceso educativo y son diversos trabajos que han versado sobre los efectos que, la racionalidad instrumental mediante decisiones basadas en cuestiones científico-técnico, ejercen sobre el diseño de dichas

políticas. Al respecto Tedesco, referenciado por Porter (2006), sugiere que, en el desempeño escolar, se presenta una fuerte carga de subjetividad, donde:

Todos los trabajos de investigación comparativos muestran que 80% de los resultados se explican por variables de tipo socio-familiar y 20% por variables relacionadas con el desempeño de las escuelas. Esto significa que la escuela no rompe el determinismo social y que tiene muy pocas posibilidades de alterar el papel de factores fundamentales tales como el nivel de ingreso socioeconómico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etcétera (p. 6).

En esta descripción, se recuperan las dos instituciones de transmisión por excelencia, la familia y la escuela, ambas instituciones no han escapado a la transición y los consecuentes cambios originados por el actual modelo económico; esta circunstancia motiva una serie de reflexiones que permiten disertar sobre las denominadas políticas de subjetividad, bajo la consideración de que el deterioro de y en las instituciones tiene implicaciones en la construcción de los sujetos sociales, por lo que un detrimento de aquellas puede propiciar la no satisfacción de necesidades de salud, de seguridad social y, en nuestro caso, de educación.

Estos supuestos afectan, directa o indirectamente, en el deterioro de las condiciones materiales de vida y en las condiciones culturales de las familias: ausencia de figura paterna o materna, familias disfuncionales, rompimiento de organización social, ausencia de valores e individualismo, entre otros. Estos elementos inciden en una concepción diferente de lo que en otros tiempos significaba una familia y la consecuente función de transmisión y pérdida de cierto principio de autoridad.

Para Bourdieu (1997), la familia actúa como fruto de una auténtica labor de institución, donde asume un rol preponderante en el mantenimiento del denominado orden social y en la reproducción tanto biológica como social:

La familia como categoría social objetiva (estructura estructurante) es el fundamento de la familia como categoría social subjetiva (estructura estructurada), categoría mental que constituye el principio de miles de representaciones y de acciones (matrimonios, por ejemplo) que contribuyen a reproducir la categoría social objetiva. Este círculo es el de la reproducción del orden social. La sintonía casi perfecta que se establece entonces entre las categorías subjetivas y las categorías objetivas fundamenta una experiencia del mundo como evidente, *taken for granted* (p. 130).

Es importante resaltar que la reproducción social ya citada, se presenta de manera casi automática, funciona mecánicamente, no es consciente. Esta situación implicaría tomar en consideración dos factores en el desarrollo de políticas educativas a fin de elevar los resultados de alumnos que provienen de familias desprotegidas: un desarrollo cognitivo básico en estrecha relación con una sana estimulación afectiva, condiciones sanitarias adecuadas y buena alimentación y, una

socialización primaria que facilite la incorporación a instituciones distintas a la familia. Esto sugiere atender las desigualdades en términos de capital cultural y social de las familias, es decir, de recursos informacionales válidos y reconocidos por los agentes sociales en un contexto determinado, y los recursos provenientes de relaciones sociales capaces de suplir incluso el capital dinerario. Al respecto, Tedesco (2004), afirma que:

Reconocer la importancia de la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales plantea nuevos problemas a la teoría y a la acción política. Las políticas sociales destinadas a enfrentar los problemas asociados a la pobreza suelen ser políticas de masas, con escasas o nulas posibilidades de personalización. Sólo en contextos donde la pobreza afecta a sectores reducidos de población y donde existe una relativa abundancia de recursos, parece posible plantearse la posibilidad de personalizar las estrategias de intervención (p. 568).

Se presupone entonces que las influencias socioculturales, escolares y personales en el comportamiento escolar de cada estudiante, no actúan de manera independiente y aislada, sino que, por el contrario, tienen un carácter relacional y mutuamente influyente. En concordancia, Calvo de Mora (2012) establece que “los procesos de diferenciación de resultados académicos obtenidos, en el marco de la subjetividad colectiva aprendida por toda la población escolar, están influenciados por el capital social y cultural de cada estudiante y docente” (p. 94).

Son varios los tipos de discriminación derivados del origen social, raza, género y credo entre otros que se viven y que han sido estudiados en los años recientes, pero lo son aún más aquellos procesos de exclusión que tienden a ignorar la subjetividad de los sujetos, lo que es una característica común de las políticas tecnocráticas que de manera indirecta la fomentan. Pareciera que el capitalismo actual no pretende ser un sistema hegemónico, sino por el contrario, ser un modelo excluyente por lo que se evidencia la ausencia de una responsabilidad, donde las condiciones del mercado son las que determinan a los incluidos y a los excluidos bajo una lógica asocial.

Respecto a la ausencia o déficit de sentido en las políticas y el consecuente deterioro de la cohesión social, Tedesco en Tenti (2008), establece que:

Ese deterioro abre posibilidades para tres diferentes tipos de respuestas sociales: a) el surgimiento del individualismo asocial, b) la cohesión fundamentalista o c) el desarrollo del sujeto reflexivo, que se construye a sí mismo en un marco de mayor libertad. La realidad social contemporánea muestra ejemplos de estas tres respuestas diferentes. Las dos primeras son respuestas política y socialmente regresivas (p. 4).

De acuerdo con esto, la alternativa entonces es el desarrollo del sujeto reflexivo y esto implica la necesidad de reconocer la subjetividad de los sujetos como un elemento constitutivo de su propia identidad, pero también una educación centrada en el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Pero para que las instituciones puedan satisfacer lo anterior, es menester que en el diseño de las

políticas educativas se considere el desafío de “identificar cuáles son los factores, las variables, las dimensiones de la personalidad del maestro que tienen que ver directamente con su desempeño en la formación del sujeto” (Tenti, 2008, p. 5).

Este reconocimiento de la importancia en los estudios que abordan la subjetividad y los procesos educativos, sirven de preámbulo para reflexionar sobre lo que Tedesco propone respecto a la escuela como un espacio contracultural, donde además de la dimensión cognitiva, se fomenten aprendizajes vinculados con la solidaridad y reconocimiento del otro, la responsabilidad, la justicia y el diálogo, justo porque fuera de la escuela, estas experiencias tienen un déficit y evidencian de alguna manera la erosión de la cohesión social.

De lo hasta aquí expuesto, se desprende que los OI's ejercen, por una parte, un debilitamiento en los Estados-nación y por otra, una fuerte influencia para el “diseño” de políticas educativas para fomentar una homogeneización de la formación de estudiantes en función de las necesidades del mercado; esta adopción, no pocas veces acrítica, tiende a ignorar las condiciones de origen así como las diferencias regionales y culturales de los países donde se van a implantar dichas políticas, esta condición presupone la imposición de políticas supranacionales que tienden a ignorar la subjetividad de los agentes.

Parece necesario reconocer que las políticas educativas supranacionales, lejos de dictar normas solamente, tienden a ignorar la necesidad de los sujetos de convivir y formarse en un reconocimiento de subjetividades diferentes bajo la premisa de que las condiciones sobre las que se constituyen supone, al menos desde la perspectiva del agente, una subjetividad condicionada por condiciones objetivas de corte supranacional que le concibe no como agente, sino como sujeto y que, al estar constituidas por diversas variables, condicionan una mirada con sentido y significación particulares.

Equidad y movilidad social.

Ante la pregunta ¿igualdad de qué?, Sen (1979) establece la noción de capacidades básicas, entendiendo por capacidad aquella libertad para buscar los elementos constitutivos del bienestar, por lo que es necesario seguir más a los individuos, revisar cómo influyen los bienes en su desarrollo con la intención de apoyarles precisamente donde se presenten deficiencias que les impidan alcanzar su pleno desarrollo. La equidad se concibe, entonces, como la igualdad en cierto atributo y en términos educativos, Formichella (2011) establece que los principios de equidad educativa son la igualdad en el acceso, en las condiciones o medios de aprendizaje, en los resultados, así como en la realización social de dichos logros.

En el caso de la equidad en resultados, se establece una igualdad en el aprendizaje de un conjunto básico de conocimientos, en las oportunidades para incrementar la formación y en el logro de atributos

(igualar capacidades, acento humano, el reconocimiento y trato a personas heterogéneas, etc.), mientras que para la realización social se busca el buen desenvolvimiento en la sociedad (familia, ciudadanía, vida laboral, vida profesional, etc.) aunque es necesario reconocer que el sistema educativo tiene puntos ciegos tales como ceguera-negación, ceguera-represión, ceguera-censura y ceguera-regresión (Brown, 2003).

En lo que respecta a una revisión desde una postura positivista, “la movilidad social permite analizar las opciones que tienen los miembros de una sociedad para cambiar su nivel socioeconómico, y en específico, para identificar la facilidad con la que dichos miembros pueden moverse a lo largo de la estructura socioeconómica” (Vélez, Campos, Huerta 2013, p, 2). De acuerdo con lo anterior, se puede observar que el concepto de movilidad social consigna la independencia entre la posición inicial y final de un sujeto con respecto a la distribución del ingreso, esto presupone que los antecedentes sociales no deben ser condicionantes para las posibilidades de mejoramiento en las condiciones de vida, por lo que se puede pensar en dos tipologías de movilidad, aquella considerada como inter-generacional en tanto indicador de las diferencias entre padres e hijos y aquella concebida como intra-generacional que considere la posición de los sujetos en un espacio-tiempo determinado.

En este contexto se ha reportado que “gracias al acceso a la educación, el nivel de bienestar de las actuales generaciones depende cada vez en menor medida de la posición social de su hogar de origen” (De Hoyos, Martínez y Székely, 2010, p:22) sin embargo, también se observa una relación inversamente proporcional entre el nivel de instrucción y la contribución marginal a la movilidad. En el informe de movilidad social en México 2013 destaca por ejemplo que la movilidad social (expresada como el bienestar material con base en activos y estatus ocupacional en función de la escolaridad promedio) presenta rasgos de inmovilidad en los extremos de la distribución poblacional, así lo muestran los datos correspondientes a que setenta de cada cien mexicanos que se encuentran en el quintil inferior, cuarenta y ocho permanecen ahí y veintidós apenas ascienden al quintil inmediato superior; situación contraria sucede en el quintil más alto donde setenta y ocho de cada cien mexicanos permanecen cincuenta y dos permanecen y veintiséis descienden al quintil inferior.

Fenómenos similares suceden en la movilidad subjetiva, en la movilidad de estatus socioeconómico y en la movilidad educativa, destacando una relación importante entre las condiciones de origen y el futuro educativo de los mexicanos principalmente para el nivel bachillerato y superior, donde de cada cien hijos cuyos padres poseen estudios universitarios sesenta alcanzan el mismo nivel educativo y, treinta y ocho tienen nivel bachillerato.

Desde una postura hermenéutica y centrando la atención en la sección intermedia de la distribución, se encuentran aquellos grupos clasificados como grupos emergentes y cuyos miembros han sido formados en escuelas públicas principalmente y poseen amplias expectativas de

participación y ascenso con una gran movilidad social, dentro de este grupo también se encuentran aquellos que han estudiado en escuelas privadas costeadas con gran sacrificio de los padres.

Dentro de este grupo, la formación universitaria ha sido el principal capital social que los individuos tienen para su promoción, aunque su actitud emprendedora se la deben a la familia y a la sociedad, más que a la educación formal; estas características han conformado un perfil sui géneris, toda vez que reconocen a los centros universitarios como parte fundamental de su formación, pero al mismo tiempo se han convertido en sus principales críticos (Mungaray y Sánchez, 1993).

Además, se sabe que las sociedades humanas son estratificadas, es decir, existen posiciones y cargos diferenciales, por lo que dicha estratificación social implica jerarquías entre los distintos miembros de la sociedad y que fundamenta el Estado, la división de poderes y el ejercicio de las ventajas comparativas según talentos y competencias diferenciales, así como aquellos valores y representaciones asociadas al estatus y el reconocimiento social (Uribe, Vásquez, Pardo, 2006).

Desde una postura crítica, para otros autores se observa que esta situación se focaliza en los extremos de la distribución bien sea vista como una persistencia o como una inmovilidad importante aunque es en los quintiles intermedios donde se tienen mejores indicadores de movilidad, situación posiblemente originada por las situaciones socioeconómicas de padres a hijos, donde tanto las condiciones de pobreza extrema entre generaciones puede visualizarse como una expresión de la desigualdad manifestada como una inmovilidad en la base de la estructura social como los fenómenos de reproducción social en los individuos pueden ser relevantes para comprender los procesos de herencia social que se experimentan en los hogares en pobreza. La comprensión de estos elementos puede ser útiles para la formalización de políticas tendientes a ampliar la igualdad de oportunidades, lo que implica revisar el problema desde una mirada de la desigualdad de oportunidades y no desde la desigualdad de resultados (Yaschine, 2013).

México es considerado como un país de baja movilidad social en virtud de que las generaciones presentes y futuras ven reducidas sus posibilidades para el acceso a mejores condiciones de bienestar y desarrollo que las generaciones que les antecedieron; se observa por el contrario, un efecto donde las condiciones iniciales son determinantes en el crecimiento toda vez que a mayores antecedentes sociales existen mayores probabilidades de un mejoramiento en las condiciones de vida, mientras que en países como Chile, el efecto mayor se encuentra entre la escolaridad de los padres y la escolaridad de las orientaciones disposicionales (ego y tarea), esto es, la educación presenta el efecto pivote para motivar la estratificación social y aunque existe influencia de la riqueza del hogar de origen, es menor que en el caso mexicano (Huerta, 2012).

Pero no solamente los académicos dan cuenta de esta inequidad, diversos periodistas se han pronunciado ante este fenómeno de (in) movilidad social, para Julio Serrano citado por Ramírez

(2013) “un niño mexicano que nació en una familia rica tiene seis veces más posibilidades de llegar a la universidad, que uno que nació en un hogar pobre. La universidad es el determinante más importante del ingreso económico; sin ésta, hay pocas opciones de subir”, más aún, se argumenta que existe un diferencial de ingresos de mexicanos que tienen una carrera universitaria 70% respecto a quienes tienen bachillerato y el doble respecto a quienes tienen primaria.

En contraparte, se argumenta que la educación superior dejó de ser opción para la movilidad social a partir de la segunda mitad del siglo veinte con la configuración del sistema educativo con instituciones volcadas hacia la investigación, posgrado e innovación y aquellas abocadas a la docencia siendo precisamente en este último caso, en el que se “da la fragmentación del sistema de educación superior y se orienta a distintos grupos sociales, generalmente los menos favorecidos, crea desigualdades e impide la movilidad social” (Olivares, 2015).

Si bien la escolaridad no implica necesariamente una movilidad social ascendente, Muñoz Izquierdo, citado por Cortés (2010), establece que “la educación está llamada a desempeñar un papel activo e importante en los procesos de transformación social y cultural mediante la formación de un pensamiento crítico” (p. 622), esto implica tomar en consideración las características situacionales y culturales de los sectores sociales a los que se dirige, se sabe por ejemplo, que los valores sociales, el sentido de pertinencia, la ciudadanía, el compromiso social y la cohesión social tienen como precursores los aspectos axiológicos, culturales y de equidad que se fomentan en los sistemas educativos, por tanto, una carencia en éstos últimos provocará una ausencia de aquellos.

El contrasentido se tiene entonces cuando la inmovilidad social deteriora los niveles de bienestar propiciando el recrudecimiento de la desigualdad y el cierre de las clases sociales en sí mismas, esto puede generar conductas antisociales y delictivas ya que los ciudadanos se encuentran atrapados y sin perspectivas de mejora por lo que tienden a asimilar conductas disfuncionales, después de todo, no tienen mucho que perder.

Concretando lo expuesto en este apartado, la percepción desde la postura positivista referente a que a mayores niveles de escolaridad mayor movilidad, se contradice desde los estudios que asumen una postura hermenéutica y/o crítica, toda vez que se presentan argumentos en contra de tal percepción al poner en evidencia la poca movilidad social en función de los estudios universitarios. Si esto es así, las concepciones de Formichella sobre la equidad, principalmente sobre la igualdad de resultados y la igualdad de realización social, siguen siendo una asignatura pendiente.

Los principios de equidad ya referenciados no son cosa menor en el sentido de que, al no concretarse, reproducen las prácticas sociales de los agentes en los planos familiar, de ciudadanía, de vida laboral, de vida profesional y, trato a personas heterogéneas, entre otros en concordancia con la construcción social de su entorno de origen; así es que ignorar los diferentes tipos de subjetividad

(explícitos o implícitos) en el proceso de formación de estudiantes puede perpetuar sus condiciones de origen y aplazar la movilidad social pretendida, reproduciendo de esta manera las socializaciones primaria y secundaria atribuidas a la familia y a escuela, respectivamente.

Contexto sociocultural y emocional en la formación de estudiantes.

En complemento a las orientaciones citadas en los dos apartados anteriores, se presenta a continuación la perspectiva desde el entorno sociocultural y emocional, para tal efecto, se continúa organizando los trabajos de diversos autores a partir de las tres posturas epistemológicas clásicas.

Desde una revisión positivista, existe evidencia de la estrecha relación entre las habilidades en matemáticas y el nivel socioeconómico de los estudiantes, a mayor habilitación social mejor rendimiento en matemáticas y viceversa (San Martín y Tyrso, 2010), en contraparte, la principal fuente de desigualdad educativa en Latinoamérica son las condiciones sociales y económicas de las familias de origen de los estudiantes, premisa que se desprende de la relación entre las ya citadas condiciones y el rendimiento académico evaluado a través de pruebas nacionales en países de la región tal como lo indican Murillo y Román (2008):

... más concretamente es el nivel cultural de las familias el factor compuesto que más varianza del rendimiento académico de los alumnos es capaz de explicar; y el nivel máximo de estudios alcanzado por la madre del estudiante, la mejor variable simple. Dicho de otra manera, la principal fuente de desigualdad educativa en la región, es la desigualdad económica y socio-cultural de las familias de origen de los estudiantes (p.28).

De esta manera y derivado de la aplicación de pruebas masivas, la interpretación de los resultados sugiere una relación estrecha entre los niveles de pobreza y recursos simbólicos de las familias respecto al desempeño de los hijos.

Si bien no existe relación entre el coeficiente intelectual y la inteligencia emocional, si se ha determinado su existencia entre esta última y el rendimiento académico (Pérez, 2006), esto parece indicar, que el logro académico de los estudiantes depende de un entorno emocional favorable, el cual es regulado a su vez por las relaciones entre los agentes sociales que interaccionan en cada área del conocimiento (Castrejón, Cantero y Pérez, 2008), aunque no solamente depende de ello sino que también influyen significativamente las actitudes personales de los agentes en el logro académico (Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ross, 2007).

La noción de competencias emocionales que se puede desprender de los estudios anteriores no solamente ha sido estudiada al interior de las instituciones educativas, también lo ha sido en el sector productivo, donde se han revalorizado las competencias socioemocionales en el ámbito personal y el

mercado laboral, siendo evidente de esta manera la doble importancia que los entornos emocionales tienen para el desempeño académico y laboral (Talavera y Pérez, 2007).

Si bien la revisión de los trabajos clasificados bajo una postura positivista da cuenta de la relación entre el nivel sociocultural, el entorno emocional y el desempeño académico, manifestado a través de estudios estadísticos (principalmente análisis de covarianzas y regresión lineal), aun no dan respuesta a aquellos casos en los que, por ejemplo, estudiantes con condicionamiento social, cultural y emocional desfavorable, alcanzan altos niveles de desempeño y una movilidad social que, inicialmente, les estaba vedada.

Desde una postura hermenéutica y considerando que las competencias instrumentales están estrechamente relacionadas con la cognición de los individuos y que esta a su vez no necesariamente es genéticamente determinada, sino que es inventada y culturalmente transmitida, la reorganización cognitiva puede considerarse entonces como un fenómeno cotidiano (Wilson, 2010). Si un individuo es al menos parcialmente una concreción de un colectivo, es menester entender el contexto sociocultural del que proviene para interpretar las situaciones que vive, tal es el caso de los procesos de socialización asimétrica en los que agentes sociales con mayores habilidades son capaces de movilizar recursos cognitivos respecto a otros agentes con menores habilidades y destrezas comunicativas en la generación de inferencias (León, Solari, Olmos y Escudero, 2011).

La socialización reconoce la subjetividad del agente social, pero también la intersubjetividad en el momento de la relación entre agentes, por lo que si consideramos que las emociones, en tanto construcción social, son parte de la subjetividad y que además poseen dimensiones psicológica, fisiológica, cultural e individual, donde la interacción social juega un papel determinante (Fericgla, 2011), se puede presuponer entonces que un individuo colocado en una situación dada, en un momento preciso de su vida y en un contexto determinado, no reacciona a los estímulos exteriores con la misma carga emocional que en otro momento de su camino biográfico o bien en otro contexto.

Se ha determinado que la diferencia de género se forma en las etapas tempranas de los sujetos derivada de los procesos de inculcación un tanto diferenciales que tienen las niñas frente a los niños propiciando que las mujeres tengan mayor índice de inteligencia emocional que los hombres (Sánchez, Fernández, Montañez y Latorre, 2008), esto ejemplifica la relevancia que tiene la historia hecha cuerpo –noción de *habitus* para Bourdieu o como lo estableciera Husserl, la conformación de la conciencia a través de la historia del agente– en el desarrollo de su subjetividad, de aquí la consideración de que las emociones, en tanto dinámicas corporales, inciden en la concreción de acciones que son posibilitadas por las emociones de los individuos (Maturana y Varela, 2004).

La postura fenomenológica asume la concepción de la relación temporal como pasado-presente, toda vez que busca la comprensión, la interpretación, la búsqueda de sentido, de ahí su enfoque

internalista y su interés práctico, su énfasis en la búsqueda del sentido. Desde esta postura, es importante la conciencia construida históricamente por el agente social, quien, a partir de su subjetividad, tendrá su propia mirada de la realidad, por lo que es posible encontrar respuestas que desde el positivismo no es posible, simplemente por su relación temporal presente-futuro.

Desde una postura crítica, se tiene evidencia que el desempeño académico no sólo está influenciado por la cognición (construida individual o socialmente), las emociones, los afectos, la cultura y los factores socioeconómicos de manera separada, es precisamente la integración lo que puede dar una explicación del logro académico (Lee y Shute, 2010); de igual manera, se reconoce la distinción entre el medio ambiente y el fenómeno social, como un punto central para analizar la complejidad de la cognición, por lo que es imprescindible para delinear la relación de codependencia entre la cognición individual y el mundo social donde las estructuras sociales y semánticas se interpretan a través de un concepto articulado de la cultura (Mascareño, 2008).

En el caso del logro académico en matemáticas y lengua, no solamente intervienen las desigualdades socioculturales sino también la injusticia educativa desarrollada a partir de una división sociocultural en las relaciones al interior de las instituciones que se manifiesta a partir de procesos de exclusión de sujetos provenientes de estratos sociales desfavorables a quienes se les distribuye de manera desigual las posibilidades de aprendizaje (Cervini, 2002).

Adicionalmente, se tiene evidencia de la importancia que revisten las emociones para el aprendizaje de la matemática, aunque es preciso mencionar que existe una separación histórica de las funciones cognitivas y las emociones por considerarlas incluso antagónicas (Gómez-Chacón, 2002) a pesar de la existencia de tendencias hacia la integración de elementos cognitivos, sociales, culturales, económicos y, desde luego, políticos. Dicha concepción parece tener deficiencias toda vez que hoy en día se reconoce la importancia de integrar tanto la esfera afectiva como la cognitiva, no sólo en la formación de los estudiantes, sino también en la del profesorado como ejes articuladores del aprendizaje matemático.

Recientemente, se ha ido acuñando el concepto de competencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007) entendida como un conjunto de competencias socio-personales y que se clasifican en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Esta clasificación ha permitido abordar las competencias emocionales como un satisfactor social, toda vez que concibe una aplicación de aquellas en diversos sectores sociales y productivos, donde se hace mención de la importancia que refieren algunos instrumentos tales como: hoja de vida emocional y mapa emocional del candidato, como elementos relevantes para la buena gestión emocional en el liderazgo.

En complemento, en España se presenta un interés de organizaciones no gubernamentales² por desarrollar una educación que procure el bienestar y el desarrollo emocional, cognitivo y social de la población infantil y juvenil, a partir de una educación que integre el desarrollo de una educación emocional y social; como una preocupación en este sentido, se han recopilado trabajos desarrollados en diversos países (Argentina, Israel, Noruega, Sudáfrica, Alemania, Estados Unidos, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Australia, Canadá, Finlandia, Portugal, Singapur) con la finalidad de conocer y difundir el estado emocional y social en diversas regiones nuestro planeta.

En una síntesis de este apartado, se observa una tendencia a explicar los niveles de rendimiento académico y las condiciones socioculturales de los estudiantes, en este posicionamiento se reconocen como variables explicativas el nivel de pobreza, la formación académica de los padres pero principalmente de la madre del estudiante y, recursos simbólicos entre otros; sin embargo, también se presentan estudios que aseguran que relación causa-efecto no siempre tiene una correlación positiva, esto es, existen agentes que aún con condiciones consideradas como desfavorables, presentan resultados académicos satisfactorios en determinadas pruebas, donde una variable explicativa puede ser el entorno emocional de los agentes.

Es evidente que el posicionamiento causal adoptado por los estudios de corte positivista, resulta insuficiente en la medida que se presenta un tratamiento aislado de las variables explicativas; en contraparte, los estudios de corte hermenéutico y crítico, reconocen tanto las condiciones individuales como aquellas de orden sociales, cultural y emocional de los agentes como variables interpretativas de sus prácticas, en este caso las educativas, reconociendo los procesos de subjetividad pero también de intersubjetividad en el reconocimiento de las relaciones entre agentes socializados y socializadores.

Estos estudios reconocen también la importancia de la socialización primaria de los agentes y no solamente la socialización secundaria, atribuida más a las instituciones educativas, esto es reconocen la importancia del pasado para comprender el presente, más aún, se reconoce la integración de elementos de diversas disciplinas donde los aspectos cognitivos, sociales, culturales, económicos, políticos, e individuales permitirían articular una comprensión más amplia de la realidad educativa. La descripción y su breve análisis presentados en estos apartados, parecería estar incompleto, si no se presentara el análisis de un caso, que conjuga, desde una percepción personal, el desarrollo y la implementación de una política educativa, así como las prácticas sociales en la escuela que recuperan la subjetividad de los sujetos sociales implicados.

² Tal es el caso de la Fundación Botín con sede en Santander, España

Política constructivista y el reconocimiento de la subjetividad. Un caso en EE. UU.

En este apartado se presenta un análisis derivado de Popkewitz (1996), para quien el papel del gobierno consiste en desarrollar una política coherente, que coordine y fomente la identificación de aquellas prácticas fructíferas que respondan a las múltiples necesidades locales de las escuelas, esto implica en el caso de los grupos vulnerables, la necesidad de reconocer y dominar la subjetividad de la pobreza en la que se encuentra inserto un sujeto, donde la superación de los efectos psicológicos de dicha pobreza implica, por un lado, la actuación del profesor como un agente pragmático, activo, responsable y por otro, la concepción del estudiante como un sujeto activo, emprendedor, descentralizado, participativo y solucionador de problemas.

La inclusión de un discurso redentor en el marco de las nuevas preocupaciones modernas tales como la alineación de diversos procesos -entre ellos el educativo- hacia un libre mercado, la tendencia cada vez más marcada hacia la privatización de diversos servicios en otros tiempos en poder del Estado-nación y la inclusión de servicios de atención a la comunidad (salud, escuelas, sistemas de bienestar social) aparece como una alternativa con la intención de gobernar las subjetividades. Los discursos de oposición como se les denomina en EE. UU. articulan ideologías de derecha, de izquierda y liberales, esta concepción introduce temas redentores a través de la idea de colaboración donde profesores y alumnos estructuran el conocimiento transitando de una concepción moderada a múltiples modelos, es decir, mismas metas, pero diferentes procesos.

En esta concepción se busca rescatar a los niños marginados mediante una visión constructivista en la que se practique el escepticismo, rescatando la voz a través de temas redentores, liberadores y universalistas, considerando las experiencias que son “naturales” y “reales” para un determinado sujeto, esta aproximación fenomenológica permite rescatar la individualidad y la historicidad de cada agente como elementos fundamentales en la construcción de un nuevo ciudadano, rescatando de esta manera la sociedad a través del niño.

Ante este escenario, la tarea del profesor es desarrollar prácticas centradas en el rescate de niños respecto a su ambiente para convertirlos en ciudadanos productivos y auto motivados, por lo que se requieren altos niveles de flexibilidad, pensamiento sistemático y crítico acerca de su propia práctica, competencias no centradas en habilidades y conocimientos específicos, competencias para resolver problemas inmediatos y conocimiento en la acción, así como preocupación e inversión personal. En la víspera de la aparición de sociedades liberales avanzadas y las pautas de gobernación que las rigen, se demandan nuevas formas de comprender, clasificar y actuar sobre las materias de los gobiernos, nuevas relaciones en las que los individuos sean gobernados y se gobiernen así mismos, esta circunstancia lleva consigo la implementación de políticas de descentralización como un

reconocimiento de las subjetividades en los escenarios cultural y social, campos políticos y las relaciones maestro-alumno.

Una explicación a este fenómeno, se puede observar en la evolución de los modelos de producción en la industria automotriz, considerada como uno de los referentes en los sistemas de producción industrial, en el modelo Fordista, se privilegiaba la división y mecanización del trabajo a cambio de una fórmula salarial favorable y la puesta en marcha de un estado bienestarista, esto requería un acuerdo tácito entre los industriales, los obreros y el Estado, sin embargo con el transcurrir del tiempo, dicho modelo perdió eficiencia ante las nuevas tecnologías y la apertura de nuevos mercados, por lo que se requirió una nueva forma de organización del trabajo donde el trabajador transitara de una especialización y mecanización a nuevas formas de colaboración participativa, colaborativa y constructivista, esta transición conlleva necesariamente al reconocimiento de la subjetividad del nuevo trabajador, ahora es necesario satisfacer nuevas capacidades: “lo comprendo”, “puedo hacerlo” y “me importa hacerlo”, aparece un nuevo modelo, el Toyotismo.

Esta estructura empresarial ha eliminado muchas capas de mandos intermedios y trae consigo, por una parte, cambios en las pautas de gobernación respecto al trabajo y productividad y, por otra, un acento en la relación de autonomía del individuo y en su capacidad para ser agente de cambio en un mundo cambiante; en este entorno se crea en los sistemas educativos una condición de homología, en la que la ampliación de normas reguladoras del constructivismo buscan la sensibilidad del maestro con pautas políticas, culturales y económicas entre otras, es decir, algo similar al *couching* empleado en los grandes corporativos para incrementar la productividad de los trabajadores donde se privilegia una dirección basada en objetivos más que en normas.

En relación al proceso de inclusión/exclusión, la gobernación constituye una economía que permite e incapacita a las subjetividades a través de la inscripción de diferentes reglas de participación y acción, la diferenciación estructural entre lo que se concibe como “normal” y aquello catalogado como “anormal” que tradicionalmente separaba al niño “riesgo” y “diverso” internándolo y encerrándolo como alguien que no alcanza el logro ni tiene capacidades para ser considerado como “normal”, busca través de la clasificación de la “resolución de problemas” asumir la diversidad como una noción demográfica de pluralidad que es un *continuum* de valores y divisiones, lo que favorece la implementación de lecciones eficientes de modo que todos los niños puedan solucionar problemas de modo flexible o bien, que los maestros puedan ser flexibles acerca de sus prácticas en un lugar social y tiempo histórico.

El estudio de la subjetividad introduce sentimientos y disposiciones para crear oportunidades, esto es, considerar que los individuos poseen *habitus* diferentes y que en ocasiones se les excluye de las principales esferas de la sociedad. Los cambios en gobernación sugieren considerar las múltiples

trayectorias históricas tales como las libertades civiles, los movimientos feministas o radicales, los derechos humanos y los movimientos ambientalistas entre otros, en consecuencia, se requiere de una nueva conceptualización del Estado, no como un conjunto de relaciones que producen gobernación y gobierno, sino como una agente que resuelva problemas de estructuración de prácticas gobernantes y su reconceptualización de objeto que dispensa poder.

Así para el autor, esta concepción de gobernabilidad sugiere concebir al problema de la educación como relacional, histórico y comparativo, por lo que una alternativa de análisis es incluir dos estrategias intelectuales diferentes, pero relacionadas, el escenario educativo (campo, posición de agentes, capitales y *habitus*, de acuerdo con Bourdieu) y la exploración de las relaciones de los actores con la estructuración de sistemas de regulación (de acuerdo con Foucault). Es decir, el Estado tratado como una categoría epistemológica para considerar empíricamente las pautas de gobernación.

La importancia de tener presente lo anterior es porque la relación del campo educativo con el campo del poder y las posiciones de los agentes en aquel, no son fijas, sino que cambian a medida que se reconstituyen las pautas reguladoras u objetivas, esta condición implica que las subjetividades del campo educativo se formen a través de una amalgama de ideas, tecnologías y relaciones que son históricamente contingentes, donde la pedagogía, vincule razonamientos políticos con el autoexamen autónomo, la autorreflexión y el cuidado de sí mismo por parte del agente.

Las tecnologías gobernantes de la pedagogía constructivista sugieren relaciones que no mantienen correspondencia o que son evolutivas, sino que se trata de trayectorias históricas múltiples en las que se hallan estructuradas las tecnologías que gobiernan las subjetividades que no tienen un único origen. Por lo que es necesario historizar las prácticas sociales de los actores en el escenario educativo, pero también las categorías, distinciones y diferenciaciones a través de las cuales se ordenan los fenómenos educativos.

Planteamiento del problema. ¿Subjetividad o subjetividades?

Del análisis del estado del conocimiento, se deriva un par de preguntas que detonaron el desarrollo de la presente tesis ¿Existe una sola subjetividad o son varias? si es una, ¿se puede asumir que dicha subjetividad tiene componentes o está fragmentada? La orientación teórico-metodológica construida a partir de tales cuestiones se detalla en los siguientes capítulos, sin embargo, se consideró importante dar un primer esbozo con la finalidad de articular el cuerpo de la tesis, pero también de recuperar en este punto (que es donde surgió la primera noción de la fragmentación de subjetividades) las ideas germinales del objeto de estudio.

Zabludovsky (1997) considera la necesidad de reflexionar sobre la objetividad para entender la subjetividad como su contraparte, esto implica en consecuencia posicionar lo intencional frente a lo

predeterminado, el mundo interno frente al mundo exterior, lo personal frente a lo impersonal, lo individual frente a lo organizacional, lo privado frente a lo público, lo afectivo frente a lo cognoscitivo, lo psicológico frente a lo lógico y la acción comprometida del agente social y el ámbito de la libertad del mismo frente al distanciamiento y el determinismo por ejemplo. Se coincide con la autora de que la lista de opuestos es vasta pero no es de interés en este momento agotarla toda.

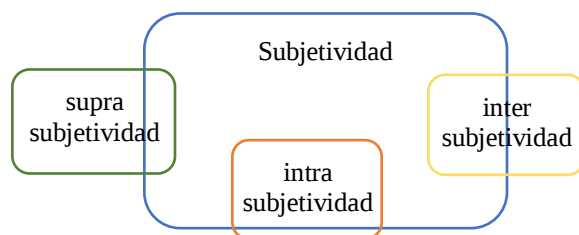
Si bien que está latente la posibilidad de concebir la antinomia objetividad-subjetividad, también lo es el hecho de abordar el estudio independiente entre ambos posicionamientos brindará una explicación y/o comprensión limitadas y hasta cierto punto un sin sentido, toda vez que la separación entre individuo y sociedad, al menos como se concibe en este estudio, debería ser solamente con fines analíticos. Al respecto Gutiérrez (1997, p. 2) establece que:

La insistencia de Bourdieu por superar la falsa dicotomía planteada en ciencias sociales entre las perspectivas llamadas objetivistas y las llamadas subjetivistas se fundamentan en cierto elemento ontológico: lo social existe de doble manera, como estructuras externas (la historia hecha cosas) y como estructuras sociales incorporadas (la historia hecha cuerpo).

Lo anterior presupone que el hombre se constituye tanto objetiva como subjetivamente como ser social en un proceso donde la sociedad y otras formas de conciencia social son catalizadores de la conciencia individual, en este sentido la afectividad, el entendimiento y el significado representan una integración e interconexión que es necesario conocer y reconocer en los agentes.

Es así como en el esquema 1 se conceptualiza la relación que guarda la subjetividad propia del agente, con la subjetividad regulada por las condiciones objetivas impuestas por las políticas nacionales y supranacionales (supra subjetividad); la subjetividad derivada de las interacciones con otros agentes sociales (intersubjetividad) y aquella originada por los propios procesos individuales del agente (intra subjetividad). Es importante mencionar que a cada tipo de subjetividad están asociadas condiciones objetivas generales y particulares.

Esquema 1. ¿Subjetividad o subjetividades?



Fuente: Elaboración propia.

Una vez referenciada la noción de la fragmentación de subjetividades, se recuperan algunos de los principales hallazgos referenciados en el estado del conocimiento con la intención de focalizar la problemática en el estudio de la subjetividad en estudiantes universitarios.

De esta manera al recapitular sobre las condiciones objetivas de lo supranacional, se tiene que el modelo económico actual tiende a favorecer una integración transnacional, pero al mismo tiempo un desintegración nacional paulatina como parte del reparto de la riqueza, el poder y la libertad comercial, sin embargo, tales condiciones serían poco viables si no estuviera de por medio el debilitamiento de los Estados-nación por lo que los estados considerados como bienestaristas y/o asistencialistas van desapareciendo gradualmente.

Estos hechos se presentan en diferentes esferas de la sociedad mundial y se manifiestan en la conformación de bloques y acuerdos tanto económicos como comerciales, es así como operación y control de las cadenas de valor de los diversos productos vulneran de manera colateral la soberanía de los países. En complemento los OI's tales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO por sus siglas en inglés), la OCDE y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), emiten diversas recomendaciones entre ellas las que atañen a las políticas educativas en el nivel superior de los países miembros, dichas recomendaciones se operativizan mediante “conceptos” tales como calidad, evaluación, diversificación de la oferta educativa y de las fuentes de financiamiento, modelos curriculares basados en competencias y vinculación empresa-universidad, por citar algunos que representan una forma sutil pero al mismo tiempo eficiente de intervención en el sistema educativo de los países.

Lo anterior tiene incidencia directa e indirecta en los procesos formativos de los estudiantes universitarios en México y otros países en virtud de que regulan las funciones adjetivas y sustantivas del sistema universitario al implementar esquemas pre-configurados en el financiamiento, acreditación y certificación de los procesos administrativos y académicos y que, en consecuencia, están regulados por el logro de indicadores y referentes nacionales e internacionales que no en pocas ocasiones poseen un carácter homogeneizador que demanda un mundo globalizado.

Ahora bien, las demandas de la denominada economía de mercado tienden a someter a los estudiantes a condiciones similares a las de un sistema productivo lo que puede originar rasgos de despersonificación, es ahí donde se corre el riesgo de adoptar acríticamente tales recomendaciones en aras de cumplir con los requerimientos económicos y sus respectivos indicadores preestablecidos y en consecuencia ignorar las diferencias culturales, las condiciones locales y la subjetividad de los agentes que ocupan los espacios físicos donde se localizan las IES, por tanto, estas condiciones de suprasubjetividad pueden cosificar a los agentes predeterminando la formación y la consecuente incorporación al modelo económico mundial.

Respecto a la intersubjetividad y las condiciones objetivas que las producen, los estudios tienden a evidenciar la escasa movilidad social, la posible perpetuación de los entornos de origen y la correspondiente reproducción de sus prácticas sociales, toda vez que el predominio de la maximización de la productividad en los marcos de la economía de mercado favorece la percepción de una alteración del espacio-tiempo y donde los agentes “viven” circunstancias donde el tiempo transcurre de manera “diferente”, así por ejemplo, la concepción clásica de países separados está transitando hacia una interdependencia transnacional donde la estandarización facilita el flujo de información, las transacciones económicas, la oferta y demanda de bienes y servicios pero también el flujo de personas con capitales demandados por el sector productivo.

Por otra parte, la aproximación a los fenómenos desde una perspectiva causal donde las variables explicativas son abordadas de manera aislada difieren de la perspectiva comprensiva en la que las condiciones sociales, culturales, emocionales y la voluntad de los sujetos son argumentos para reconocer la importancia de los procesos de subjetividad e intersubjetividad en la formación de los estudiantes, más aún se presenta la necesidad de articular las condiciones objetivas (campo económico y político) en complemento con la producción de subjetividad con la intención de comprender y explicar la práctica educativa correspondiente.

Ahora bien, para Berger y Luckman, la socialización es un proceso ontogenético, una inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él, se puede dividir en dos:

la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad [y que] la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad (Berger y Luckman, 2001, p. 166)

Por lo que la familia y las instituciones (la escuela en este caso) ostentan un rol protagónico en la formación de los agentes, así, toma importancia tanto el análisis del espacio escolar como los procesos de reproducción de las prácticas sociales que favorecen las diferencias tales como la inclusión/exclusión que tienden a reproducir en una relación dialéctica las condiciones objetivas y la subjetividad generada, pero al mismo tiempo son generadoras de tales condiciones no sólo del campo que precursor sino también en otros campos donde el agente está inserto.

Respecto a la intrasubjetividad y, de alguna manera, su relación con la intersubjetividad se presenta una tendencia a explicar el rendimiento académico en términos de las condiciones socioculturales de los estudiantes, sin embargo, existen aquellos casos en los que se rompe dicha correlación en estudiantes que ante condiciones desfavorables presentan resultados académicos satisfactorios; estos posicionamientos mecánico-causales si bien recuperan el contexto sociocultural

se complementan con estudios que recuperan las condiciones individuales de los agentes mediante el análisis de categorías culturales, sociales y emocionales; recuperando de esta manera rasgos de intersubjetividad e intrasubjetividad en el reconocimiento de las relaciones entre agentes socializados y socializadores.

Sin embargo, cabe hacer mención que dicha complementación en los estudios fue a partir de las posturas epistemológicas abordadas en párrafos anteriores; en los trabajos se observa cierta desarticulación entre las condiciones objetivas y la producción de subjetividades en los diferentes niveles de análisis. De ahí surgió la necesidad de reconocer la integración de elementos de diversas disciplinas, donde lo cognitivo, lo social, lo cultural, lo económico, lo político, y lo individual, permitirían articular una comprensión más amplia de la realidad educativa.

Recuperando el análisis de cada uno de los aspectos tratados en la aproximación al estado del conocimiento, se identificó la necesidad no sólo de considerar la articulación entre las condiciones objetivas y la producción de subjetividad sino también de reconocer que dicha subjetividad está en estado potencial en función de las condiciones objetivas, pero al mismo tiempo como generador de ellas. De esta manera es importante tomar en consideración el papel en torno al sistema y a la estructura, pero también en torno a su propia subjetividad. Ante tal problemática, se planteó la necesidad de conceptualizar la fragmentación de subjetividades, con fines analíticos, como una alternativa que permita las diferentes condiciones objetivas y la consecuente producción de subjetividad que puedan coexistir en un determinado espacio social.

Preguntas de investigación

La pregunta general es: ¿cuál es el estado actual de las subjetividades atribuidas a la coexistencia de diversos campos en relación con la formación de estudiantes universitarios y las condiciones objetivas del subsistema educativo politécnico?

En tanto que las preguntas específicas, son:

- ¿Cuáles son las inversiones educativas, familiares y laborales de profesores universitarios?
- ¿Cuáles son las disposiciones de profesores universitarios con relación a las inversiones educativas, familiares y laborales de estudiantes universitarios?
- ¿Cómo y de qué manera influye la trayectoria social de profesores universitarios en sus disposiciones dentro del campo educativo universitario?
- ¿De que dependen las disposiciones y las percepciones de profesores en el campo educativo universitario?

Objetivos de la investigación

El objetivo general es: explicar y comprender las prácticas educativas de profesores en el campo educativo politécnico mediante un análisis sociológico que recupere los sentidos objetivos y los sentidos vividos.

Los objetivos específicos son:

- Analizar la legislación aplicable al campo educativo superior politécnico con relación a sus atributos, facultades y obligaciones.
- Determinar la posición de profesores en el campo educativo politécnico a partir de la identificación del volumen y estructura del capital en dicho campo.
- Caracterizar las disposiciones y percepciones de profesores hacia las inversiones educativas, familiares y laborales de estudiantes universitarios.
- Articular el sentido objetivo y el sentido de lo vivido mediante una construcción dialéctica entre el volumen y estructura del capital y las disposiciones de profesores.

Supuestos de investigación.

En virtud de que la postura epistemológica seleccionada para el desarrollo de la presente tesis fue la crítica, se parte de supuestos de investigación y no de hipótesis asociadas a estudios de corte positivista; en este sentido, dichos supuestos son:

- ✓ La subjetividad en la formación de estudiantes universitarios desde la mirada de los profesores puede ser caracterizada a partir de la concepción de que puede ser fragmentada para fines analíticos y reconstituida para su comprensión.
- ✓ Existen diversos campos tales como el económico, político y laboral que coexisten y ejercen su fuerza sobre el campo educativo y, en consecuencia, lo constituyen, lo modifican y lo regulan.
- ✓ En el campo educativo confluyen agentes que, debido a sus trayectorias sociales previas y a la influencia de las fuerzas de diversos campos, han configurado su propia subjetividad.

Justificación

¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! (Delors, 1996, p.12).

El modelo económico vigente y la globalización no sólo exigen la apropiación de competencias profesionales inherentes a la cada profesión, sino que la apertura de nuevos campos profesionales que atiendan las demandas generadas a partir de los cambios en los procesos productivos y de los mercados internacionales y la reconfiguración de las zonas y acuerdos comerciales. Los sistemas de producción que hasta hace algunos años fueran exclusivos de un país han mutado a procesos internacionales donde las cadenas de valor incorporan la participación de diversos países en términos los requerimientos particulares, pero también del abaratamiento de los costos.

La posición que ocupan los países en las cadenas de valor representa un factor importante para aumentar la productividad y las remuneraciones derivadas de su participación, toda vez que a mayor fuerza laboral con altos niveles de calificación mayor es el escalamiento en su economía, en contraparte, si los países participan en los eslabones de la cadena con mano de obra no calificada trae como consecuencia un menor agregado y menor desarrollo de la economía.

Beck (1998) establece que el conocimiento es uno de los principales activos tecnológicos que puede poseer una nación por lo que el trabajo debe ser valorado en función a los conocimientos y habilidades de los ciudadanos, pero para lograr esto es preciso ubicar la formación de los ciudadanos en el marco de competencia social, habilidades de dirección y manejo de conflictos entre otros aspectos. En este sentido los países tienden a ocuparse por mejorar los indicadores asociados a la calidad educativa que les haga escalar posiciones en el plano internacional en términos de competitividad, es comprensible entonces la apuesta por la formación de ciudadanos en las áreas relacionadas con la actividad productiva tal es el caso de las áreas financieras, ingenieriles, manufactureras y los idiomas por citar algunos.

Sin embargo, el pretender ocupar los eslabones altos en las cadenas de valor demanda el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas toda vez que cobra mayor importancia el valor agregado. De esta manera, los procesos de producción global y sus variables económicas tienden a reconfigurar los sistemas económicos e influyen no sólo en términos económicos sino culturales, políticos, ambientales y por supuesto educativos de los países, en este último caso por ejemplo se incorporan de la noche a la mañana políticas educativas que toman como referentes modelos como el llamado de la triple hélice y las normas y estándares de calidad.

En estos nuevos escenarios, las IES son llamadas por un parte a ajustarse a las nuevas circunstancias derivadas de los retos y demandas que les son impuestas por los mercados internacionales, pero por otra a enfrentar los cambios asociados en la denominada sociedad del conocimiento, el desarrollo social y el cuidado del medio ambiente entre otras demandas otrora ajenas a las instituciones educativas. De igual manera la atención de estudiantes que pertenecen a grupos y

sectores desprotegidos es una necesidad que tienen que atender las IES, pero no sólo en términos de sus condiciones objetivas sino también de la producción de subjetividad inherente.

Al respecto Weiss (2012) reconoce la importancia de recuperar el concepto de objetivación a la par del proceso de socialización toda vez que se desarrollan de manera simultánea, ante ello es importante considerar que la subjetividad se desarrolla y vuelve observable, no a manera introspectiva, sino en las interacciones de los sujetos, en las prácticas en las que participan las personas y cómo hablan sobre ellas y sobre sí mismas (Hernández, 2007, citado por Weiss). En consecuencia, la explicación sociológica requiere entonces, demostrar no sólo la existencia de diferencias objetivas entre los agentes sociales con respecto a las condiciones de vida, sino también que tales diferencias se asocien a diferencias en determinadas disposiciones socioculturales en tanto construcción social del individuo.

A manera de ejemplificación, se presentan en las siguientes líneas la importancia que revisten algunos elementos de la subjetividad, tales como las emociones, el género, la ética y los valores, así como algunos de los factores que las regulan tal es el caso de la cultura y los contextos sociales de los agentes.

De los contextos socioculturales

En el apartado correspondiente al planteamiento del problema, se retomaron los conceptos de socialización primaria y secundaria de Berger y Luckman (2001), en estos procesos establecen los autores que, si bien la socialización primaria está estrechamente asociada con el ámbito familiar, el aprendizaje no solamente es cognoscitivo, sino que se construye en contextos emocionales por lo que el yo es una entidad reflejada que no precisa un proceso mecanicista sino que “entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que le hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida” (Pp. 167-168).

De acuerdo estos autores, la socialización primaria culmina cuando en la conciencia del individuo se ha formado el concepto del otro generalizado, sin embargo, la socialización secundaria implica “la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger y Luckman, 2001, p. 174). Este posicionamiento presupone la concepción de realidades parciales que se construyen en los individuos a partir de su inclusión en diversos campos formativos, formales o no, donde internaliza prácticas y lenguajes propios de dichos campos.

Así en el objeto que nos ocupa, se tiene empíricamente que el deterioro del mercado de trabajo, originado principalmente por el debilitamiento del Estado-nación, incide en la reconfiguración de la

familia a través de cambios en la modificación y transmisión de roles y esto a su vez provoca un desplazamiento en el espacio tiempo de determinadas disposiciones que el sistema educativo espera que los estudiantes hayan desarrollado en su proceso de socialización primaria; en este sentido algunos de los fenómenos reportados son la degradación de la cohesión familiar, cambios en la estabilidad emocional de los agentes y la disminución del tiempo de atención de los padres entre otros (López, 2005).

Con relación a la socialización secundaria Muñoz Izquierdo (2001) focaliza la atención en el riesgo que implica su concreción en favor de aquellos grupos que acumulan mayor capital económico y financiero o bien que ostentan el poder, este riesgo puede propiciar un círculo de mayores cualificaciones-mayores ingresos representando para la clases vulnerables un atraso estudiantil, el no amortiguamiento de los desniveles culturales y la tendencia a infravalorar a estudiantes en condiciones socioeconómicas adversas.

Las condiciones citadas líneas arriba son consecuencia directa o indirecta del modelo económico que rige actualmente en el mundo occidental y aunque no es intención el favorecerlo o demeritarlo, se considera importante recuperar las condiciones objetivas que imperan en este espacio-tiempo así como el impacto en diferentes sectores poblacionales, concretamente la producción de subjetividades.

De las emociones

La fenomenología según Heidegger citado por Sartre (1999), concibe el estudio de los fenómenos más allá de los hechos entendiendo por fenómeno aquello que se muestra por sí mismo, donde el existir para la realidad humana es, en términos de la comprensión, asumir su propio ser. Así, el fenomenólogo en un sentido de correspondencia interrogará la conciencia, la realidad humana, acerca de la emoción, pero también la emoción respecto de la conciencia. En este sentido se concluye que:

El estudio de las emociones ha verificado perfectamente el siguiente principio: una emoción remite a lo que significa. Y lo que significa es la totalidad de las relaciones de la realidad-humana con el mundo. El paso hacia la emoción es una modificación total del «ser-en-el-mundo»...(Sartre, 1999, p. 28).

Por otra parte, si bien Cassirer establece que la introspección revela únicamente un pequeño ámbito de la existencia humana inseparable de nuestra experiencia en lo individual y que en consecuencia jamás llevaría a entender por completo los fenómenos humanos, reconoce también que “sin introspección, sin una percepción inmediata de los sentimientos, emociones, percepciones, pensamientos, ni tan siquiera podríamos definir el campo de la psicología humana” (1967, p. 7). Para

Fericgla (2011) las emociones implican el reconocimiento de la puesta en marcha de procesos tanto mentales como físicos de carácter abierto, tales procesos son al mismo tiempo muy complejos y básicos en la conformación de nuestra existencia y poseen, además, dimensiones fisiológica, psicológica, cultural e individual que en el marco de la interacción social estructuran la atracción o rechazo de determinados estímulos.

Esto significa la recuperación de la espacio-temporalidad en la que un individuo se encuentra toda vez que su carga emocional como reacción a los estímulos externos será distinta en función del momento y contexto particulares, luego entonces, las emociones surgen de los procesos de interpretación de las situaciones por parte de los individuos y no de las situaciones mismas. En adición, se puede concebir que las emociones tienen precursores cognitivos, actitudinales y de creencia sobre el mundo, pero también tienen un componente social y que en conjunto son empleados para interpretar o valorar una determinada situación, así, las emociones indican estados internos personales pero que también tienen un componente construido socialmente.

En consecuencia, cada individuo puede experimentar una emoción de manera particular no sólo a partir de sus experiencias sino también estados de ánimo personales, motivacionales, aprendizajes anteriores, necesidades, deseos, objetivos, posición económica y contexto sociocultural entre otros. Partiendo del hecho de que un individuo es una concreción de un colectivo (al menos parcialmente) es menester entonces entender el contexto sociocultural del que proviene como un factor que ejerce determinada influencia sobre la interpretación de las situaciones que ellos viven, de ahí la importancia de abordar al agente como integrante de una clase social.

En adición, se puede encontrar en Geertz (2003, p.79) que "el hombre es el animal más emotivo, así como es el más racional", por lo requiere de un control cultural para evitar una continua inestabilidad afectiva, pero como el hombre no puede conducirse eficientemente ante la falta de una activación emocional razonablemente persistente, los mecanismos culturales son igualmente esenciales para asegurar la continua y variada experiencia sensorial que puede sustentar sus actividades.

De la equidad de género

Para Gil (2008) los enfoques en la teoría feminista en el ámbito educativo se sustentan en las posturas clásicas tales como el liberal, el socialista y el radical, así como el postmoderno; con relación al liberal la autora establece que las prioridades son la socialización, la igualdad de oportunidades y los estereotipos de sexo y los procesos de discriminación sexual, respecto al enfoque socialista su carácter es liberador y se focaliza en la disertación asociada con el papel de la mujer en términos económico y familiares y, respecto al enfoque radical, se aboga por la derogación de las estructuras

patriarcales así como el estudio de la normatividad escolar y el monopolio del conocimiento. En estas corrientes clásicas se tiene que:

Muchos de estos escritores trabajan en instituciones educativas y por ello tienen cierto compromiso con el cambio educativo a través de los medios educativos (directamente a través de su actividad docente, indirectamente a través de la formación del profesorado). La tensión entre educación como reproducción y la educación como liberación se refleja en el día a día (Acker, citado por Gil, 2008, p. 105)

Con relación a las corrientes postestructuralistas, Gil establece que se incluyen nuevas aproximaciones sobre temáticas convencionales tales como la identidad, la subjetividad, las representaciones sociales y las alternativas de cambio, donde una nueva mirada sociológica implica trascender los posicionamientos dualistas objetivo-subjetivo, racional-emocional y la tan estereotipada masculino-femenino.

Para Melero (2010) el significado de desigualdad se ve reflejado en las distintas concepciones políticas, culturales y económicas que han determinado los roles y tareas que las mujeres deben de desempeñar, tal es el caso de la división sexual del trabajo que se ha caracterizado por la concepción en la que el hombre desempeña sus actividades fuera de casa aportando un salario y la mujer asume el cuidado del hogar y de los hijos. Estos roles implican un reconocimiento desigual, así por ejemplo en el ámbito público el rol del hombre implica un valor económico, social y simbólico, mientras que en el ámbito privado se le asigna un valor meramente simbólico, respecto a las tareas de producción con trabajo remunerado las mujeres se han encontrado con una gama de discriminaciones a nivel laboral.

En este sentido, el género como categoría de análisis en las ciencias sociales permite identificar los espacios de inequidad, injusticia y desigualdad entre hombres y mujeres y, si bien tienen los mismos derechos al nacer y durante toda su vida, son las características derivadas de una cultura androcéntrica que establece roles y estereotipos las que condicionan oportunidades diferencias para ambos sexos (Camarena, Saavedra y Ducloux (2015)

De los valores y la ética profesional

La ética profesional se puede concebir como un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción cuya función es la orientación de la práctica social de los agentes en un determinado campo profesional por lo que constituye una cultura profesional que implica un conocimiento y reconocimiento de ciertos derechos y obligaciones en el ejercicio profesional (Yurén, 2013). Sin embargo, existe el riesgo de reducir a la ética profesional a un carácter normativo,

considerándola entonces como un instrumento más de la gestión administrativa de un determinado campo profesional (Lozano, 1999).

El riesgo de desconocer la construcción de la realidad social puede traer como consecuencia la reducción de un saber teórico a un saber práctico, incluso inhibir la capacidad de agencia de los individuos que realizan su práctica social en un determinado campo profesional, más aún en aquellos casos donde se presenta una yuxtaposición entre los campos familiar, económico y profesional por lo que en un sujeto que se ha sometido a procesos de internalización bien sea en la socialización primaria o secundaria y aunque correspondieron a una espacio-temporalidad distinta, se presentan remanencias que precisan el empleo de recursos y esquemas interpretativos que no necesariamente pueden converger en la eticidad y la moralidad establecida en el campo profesional.

Autores como López consideran que, en la práctica profesional, los individuos no están exentos de tensiones entre las percepciones personales y las concepciones institucionales:

de esta contradicción estructural y de las manifestaciones de las tensiones entre los intereses del individuo y los de la sociedad, entre el bien individual y el bien colectivo, entre lo que es bueno para el presente y lo que se considera bueno desde la herencia cultural y el respeto a lo heredado por los ancestros (López, 2013, Pp. 48-49).

Al respecto, Duart (1999, p.55) establece que “la construcción ética es, fundamentalmente, la percepción de una realidad mediante mecanismos de conocimiento subjetivo o vivenciales, en un marco o espacio de relaciones, en las que la axiología, entendida como humanismo, tiene el papel más relevante”.

Ahora bien, desde una perspectiva sociológica, Giménez (1997, p. 6) establece que la concepción de *habitus* recupera los planos cognoscitivo, axiológico y práctico toda vez que “tiene un carácter multidimensional es a la vez eidos (sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas), ethos (disposiciones morales), hexis (registro de posturas y gestos) y aisthesis (gusto, disposición estética)” superando de esta manera la disociación entre lo intelectual, lo afectivo y lo corporal.

Desde esta perspectiva, la comprensión de las prácticas sociales de los agentes en un determinado campo, remite a la recuperación de los sentidos objetivo y subjetivo de ese campo en particular, sin embargo, el *habitus* del agente social que ejecuta determinadas prácticas sociales en dicho campo tiene por una parte, efectos remanentes o de histéresis que son el resultado de procesos de inculcación-apropiación en otros campos, pero también se tiene la coexistencia de diversos campos en el mismo espacio-tiempo cada uno con su propia relación dialéctica objetividad-subjetividad.

Para finalizar este apartado, se recupera el posicionamiento a Berger y Luckman referente a la relación entre estructura objetiva y proceso de socialización donde:

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo. Los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales, biográficamente arraigadas (Berger y Luckman, 2001, p. 166).

Desde este posicionamiento, la socialización primaria no puede prescindir del componente afectivo del niño con sus otros significantes contrariamente a lo que sucede en la socialización secundaria donde se puede prescindir (aunque no siempre sucede así) de esta clase de identificación lo que supondría una subjetividad menor en los contenidos que se aprenden. Sin embargo, la socialización secundaria “siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva *ex nihilo*” (Berger y Luckman, 2001, p. 177) pero también reconoce que “los <<submundos>> internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria” (Berger y Luckman, 2001, p. 175).

Esta convergencia de “submundos” en la socialización secundaria es caracterizada por componentes normativos, afectivos y cognoscitivos precisando el reconocimiento de una variabilidad en términos históricos y sociales en la conformación de las representaciones que soporta; estos supuestos abonan a la concepción de la coexistencia de diversos campos en el espacio educativo que se ha venido desarrollando hasta el momento y, si cada campo posee sus propias condiciones objetivas (con relativa autonomía) y la correspondiente producción de subjetividades, se puede justificar la necesidad de fragmentar la subjetividad para fines analíticos.

Es así que la aportación pretendida a desarrollar este documento radica en el hecho de proveer elementos de análisis y reflexión con relación a la producción de subjetividad en la formación de estudiantes universitarios, misma que al ser una construcción dialéctica con las condiciones objetivas derivadas de la apropiación de las recomendaciones supranacionales precisa no sólo el reconocimiento de la coexistencia de diferentes campos (cada uno con su propia construcción dialéctica objetividad-subjetividad) en el mismo espacio-tiempo que el campo educativo, sino también las trayectorias sociales de los diversos agentes que confluyen en él y que han sido resultado de la influencia de diversos campos en los que han desarrollado diversas prácticas sociales. En el siguiente capítulo se establece el marco teórico que sustenta teóricamente la fragmentación de subjetividades.

Capítulo II

Marco teórico para el estudio de la subjetividad

Quiero demostrar que la cultura y la educación no son meros pasatiempos ni su influencia es secundaria. Son importantísimos para afirmar y reproducir las diferencias entre grupos y clases sociales
(Pierre Bourdieu)

La postura epistemológica que sirvió de soporte para la construcción tanto del objeto de estudio como del dato fue la dialéctica, toda vez que se buscó enmarcar el problema en el contexto donde la relación sujeto-objeto es de carácter situado y asume una orientación reflexiva crítica, en esta postura, la relación temporal es caracterizada de manera dialéctica y en consecuencia focaliza las subjetividades estrechamente vinculadas a situaciones y condiciones objetivas (Mardones y Ursua, 1999).

Concretamente, Pasek de Pinto y Matos de Rojas (2006), establecen que:

La ciencia se genera de la interacción, la participación y el diálogo intersubjetivo que propician la reflexión sobre las contradicciones sociales y la consecuente acción transformadora [...] En lo que respecta a la axiología, los valores e intereses de los actores se toman en consideración durante el proceso de investigación, pues las acciones transformadoras se sustentan en ellos. Así, se puede observar que algunos de los valores a los que se concede importancia dentro del paradigma, son los siguientes: la transformación, la participación, el diálogo, la autonomía, la reflexión y autorreflexión, el compromiso, la crítica, entre otros (p. 115).

Ahora bien, en la construcción social de la realidad desde una perspectiva sociológica interesa focalizar aquellos procesos por medio de los cuales una “realidad” preestablecida se concreta para un individuo o sociedad en particular, interesando de manera particular el desarrollo del “conocimiento”, su transmisión y su permanencia en una sociedad determinada sin cuestionarse si ese conocimiento y esa realidad son válidas desde el punto de vista filosófico (Berger y Luckman, 2001).

Se parte entonces, de que la indagación de formas invariantes de percepción o construcción de la realidad social encubre distintas vicisitudes:

Por lo tanto, la búsqueda de formas invariantes de percepción o de construcción de la realidad social enmascara diferentes cosas: primeramente, que esta construcción no se opera en un vacío social, sino que está sometida a coacciones estructurales; en segundo lugar, que las estructuras estructurantes, las estructuras cognitivas, son ellas mismas socialmente estructuradas, porque tienen una génesis social; en tercer lugar, que la construcción de la

realidad social no es solamente una empresa individual, sino que puede también volverse una empresa colectiva (Bourdieu, 2000a, p. 134).

Objetividad y subjetividad. Un posicionamiento dialéctico

En una revisión histórica, Zabudovsky (1997) realiza una recapitulación de la subjetividad en la sociología a partir de la obra de Durkheim, Simmel, Weber, Horkheimer, Parsons y Elias. De dicho análisis se recuperan algunas ideas que permiten construir una relación dialéctica entre objetividad y subjetividad.

Durkheim concibe que la conciencia particular de los agentes es en cierta medida un reflejo de la conciencia colectiva y que es a su vez el conjunto de sentimientos y representaciones que están altamente presentes en todos los miembros del grupo. Aborda los aspectos de la vida social y la existencia subjetiva en el hombre en distintos planos, tal es el caso del “comportamiento moral del hombre: el espíritu de la disciplina, la adhesión del individuo a grupo y la autonomía de la voluntad que desarrolla como efecto del creciente racionalismo e individualismo” (p. 6).

En Simmel, se encuentra una separación entre lo objetivo y lo subjetivo como un resultado de un proceso histórico, esta tensión toma un papel relevante en la racionalidad del mundo moderno, en la que el fundamento de la subjetividad se origina por dos factores, la universalización del dinero y la existencia de la metrópolis (sustento de la economía monetaria), estos factores son los que mantienen las personalidades de los individuos fuera de las transacciones (lo que importa es lo cuantificable que hace el dinero). Para Simmel, la subjetividad ocupa el lugar de los estilos religiosos de la vida en épocas anteriores.

Weber concibe una racionalidad formal instrumental, misma que es consciente y deliberada por lo que existe una separación respecto a aquellas que son inconscientes, tradicionales o habituales, en tanto que las manifestaciones subjetivas son guiadas por un compromiso con un sistema de valores y no por acciones impulsivas o emocionales.

Para Horkheimer, el mundo subjetivo en el conocimiento humano más que un capricho de los agentes, es parte de sus aptitudes, de su educación, de su trabajo, así, la racionalidad calculable finalmente tiene un carácter subjetivo en virtud de que responde a los intereses de un grupo determinado con una causa determinada, en consecuencia las acciones predeterminadas de las instituciones son una racionalidad subjetiva y, en todo caso, si existe una racionalidad objetiva es aquella que se remite a contenidos con valores universales.

En este sentido, la aportación de Parsons consiste en asumir una perspectiva racional objetiva en el ámbito de la estructura o las instituciones y donde la racionalidad y la acción social se presentan

en tres niveles de sistema, el social, el cultural y el de la personalidad, enfatizando que este último tiene dos subsistemas, uno totalmente racional y otro afectivo.

En un planteamiento similar, Elias plantea que, por encima de lo económico esta lo cultural y lo simbólico y donde la subjetividad no puede tener cuerpo sino es con una idea de autocontrol por parte del agente, en este sentido, la racionalidad se configura con base en coacciones perfectamente delimitadas para el control de los afectos, esta transformación de las sanciones externas en auto coacciones termina siendo una condición para la producción de formas de comportamiento.

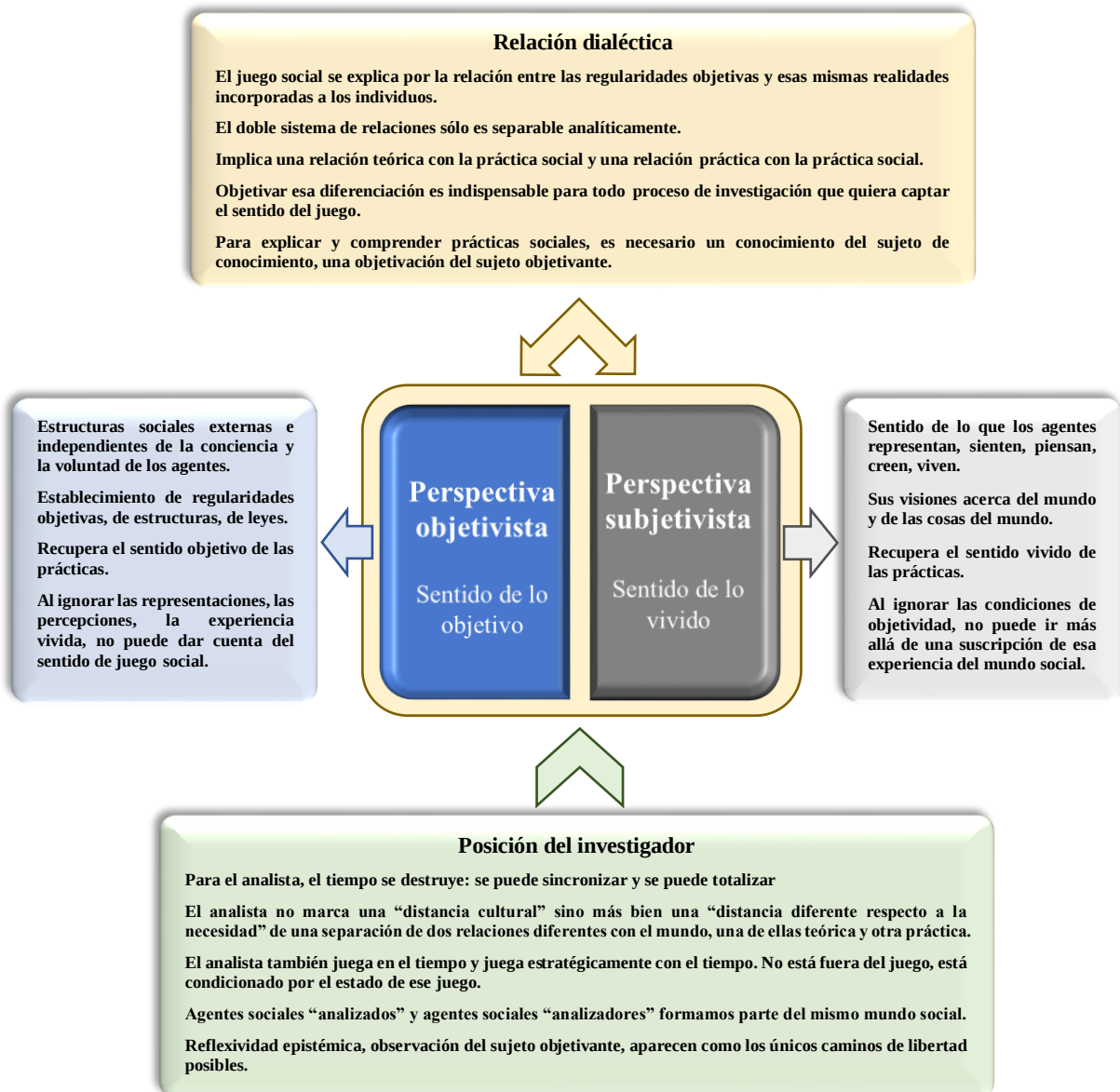
Con estos antecedentes y bajo la concepción de Durkheim de que el hecho social no es igual a la suma de las partes y que aquel se explica con otro hecho social; se recupera el planteamiento de Bourdieu para superar la falsa dicotomía entre las perspectivas llamadas objetivistas y las llamadas subjetivistas y que radica en cierto elemento ontológico, donde lo social existe de doble manera como estructuras sociales (la historia hecha cosa) y como estructuras incorporadas (la historia hecha cuerpo) respectivamente (Gutiérrez, 1997).

Aun cuando el análisis de la objetividad y subjetividad se presenta por separado, es importante recordar que son relacionales y tal separación en todo caso sería arbitraria toda vez que en los fenómenos sociales coexisten y mantienen una relación dialéctica (ver figura 1), “la verdadera teoría y práctica científica debe superar esta oposición integrando en un solo modelo de análisis de la experiencia de los agentes sociales y el análisis de las estructuras objetivas que hacen posible esta experiencia” (Bourdieu, 2001, p. 80).

Perspectiva objetivista de la práctica social

El sentido de lo objetivo presupone la recuperación de las estructuras, las leyes, las normas y las regularidades objetivas, que a su vez están condicionadas por las estructuras sociales del campo pero que también condicionan las prácticas sociales, por lo que imponen condiciones y tienen un tiempo específico para el desarrollo de estas. Las relaciones que se presentan desde esta perspectiva sugieren una independencia de la voluntad y de la conciencia individuales de los agentes.

Así la objetividad demanda un visión de que la realidad existe con independencia de la conciencia, por lo que el conocimiento de la realidad implica focalizar la atención hacia los hechos, hacia afuera, el conocimiento está sujeto a regularidades, puede explicarse y predecirse mediante el empleo de técnicas o métodos para cuantificar, medir, discriminar, correlacionar las prácticas sociales como si fueran cosas, por lo que los fines de la investigación deben hacer inteligibles los resultados; esta perspectiva sugiere un tratamiento mecánico y casuístico del sujeto para determinar su conducta.

Figura 1. Relación dialéctica entre el sentido de lo objetivo y de lo vivido.

Fuente: Elaboración propia con base en Gutiérrez (1997).

Dicha concepción se debe a que la objetividad en las ciencias sociales es retomada de las ciencias naturales, donde se sienta un orden estable y homogéneo de la realidad, así, el investigador asume una posición neutral e impersonal ante el objeto de estudio, se presenta una separación entre el agente analizador y el agente analizado, son entes separados, lo que deriva en una postura neutral e impersonal del primero respecto al segundo.

Comte y los orígenes del positivismo.

Los orígenes de la sociología son atribuidos a Comte y a Saint Simon, son estos teóricos quienes conciben que “el conocimiento y la explicación del nuevo objeto de estudio sistemático -la sociedad- tiene que estar fundado en un abordaje científico” (Fernández, 2008, p. 33) estableciendo que es en la misma sociedad donde se encuentra su explicación y sus fundamentos, para lo cual recuperan modelos disponibles (en ese entonces) de la física, la biología, la fisiología y el método enciclopedista.

Comte establece que la inteligencia, al haber superado tanto el estado teológico (ficticio) como el metafísico (abstracto), por fin ha alcanzado el estado de positividad racional toda vez que aquellos tan característicos de explicaciones vagas y arbitrarias sucumben ante la “verdadera observación” única base posible para los conocimientos que demandan las necesidades reales:

La lógica especulativa había consistido hasta entonces en razonar, con más o menos sutileza, según principios confusos que, no ofreciendo prueba alguna suficiente, suscitaban siempre disputas sin salida. Desde ahora reconoce, como *regla fundamental*, que toda proposición que no puede reducirse estrictamente al mero enunciado de un hecho, particular o general, no puede ofrecer ningún sentido real e inteligible (Comte, 1980, p. 27-28).

En este posicionamiento importan las diversas conexiones naturales para el cumplimiento de los fenómenos sociales en detrimento de las condiciones o factores que las originan, es decir, se privilegia la investigación de las leyes o relaciones constantes existentes al interior de los fenómenos observados sin importar ni el origen ni su destino así, por ejemplo:

la ley general del movimiento fundamental de la Humanidad consiste, en este respecto, en que nuestras teorías tiendan cada vez más a representar exactamente los objetos externos de nuestras constantes investigaciones, sin que, sin embargo, la verdadera constitución de cada uno de ellos pueda ser plenamente apreciada, ya que la perfección científica debe limitarse a aproximarse a aquel límite ideal tanto como lo exijan nuestras diversas necesidades reales (Comte, 1980, p. 30)

Para Comte, la palabra positivo remite a cuatro acepciones, la primera distingue lo real como antagónico a lo quimérico, la segunda contrasta lo útil de lo inútil, la tercera significación recupera la certeza en oposición a la indecisión y finalmente la cuarta en contrastar lo preciso a lo vago (aunque existe una quinta acepción poco común pero igualmente universal al oponer lo positivo a lo negativo).

Todas estas acepciones distinguen la nueva construcción de los modos anteriores, ya sean teológicos o metafísicos. En esta lógica, el espíritu positivista es concebido como el único soporte posible para la solución de la crisis que en ese entonces agobiaba a la sociedad “considerado luego especialmente en cuanto al Orden, el espíritu positivo le ofrece hoy, en su extensión social, poderosas

garantías directas, no sólo científicas, sino también lógicas, que podrían juzgarse pronto como muy superiores a las pretensiones de una teología retrograda...” (Comte, 1980, p.74).

Los planteamientos de Comte por recuperar el método experimental, tan exitoso en las ciencias naturales, le motivaron a plantear la necesidad de aplicarlo a los saberes humanos y a considerarlo como un método capaz de garantizar, lo que él denominada, la validez científica, así su pretensión fue la de construir una física social que a la postre se denominaría sociología. En este contexto, los “juicios de hechos” toman una posición de privilegio y al ser susceptibles de validez científica son considerados objetivos, en contraparte, los “juicios de valor” asociados a asuntos sociales y de orden espiritual, son considerados subjetivos por lo que carecen de dicha validez.

Al asumir que la realidad está sujeta a leyes naturales que son independientes de cualquier voluntad, Comte precisa, primeramente el uso de lo que denomina Ley de clasificación, donde un orden precisa la convergencia de dos condiciones, la dogmática y la histórica, la primera referida al orden de las ciencias en función de su dependencia sucesiva y la segunda implica disponerlas siempre de las más antiguas a las más recientes; en segunda instancia, se exige un doble preámbulo, relativo al hombre como tal y al mundo exterior, asumiendo la división esencial de la filosofía natural para preparar a la filosofía social en sus ramas orgánica e inorgánica; finalmente se tiene a la importancia de la ley enciclopédica como concreción de las dos ideas principales, de esta manera las teorías de la clasificación y de la evolución se deben considerar naturalmente inseparables (Comte, 1980).

Durkheim y su método sociológico

Es Durkheim quién considera que los fenómenos sociales se deben considerar como una influencia externa que se ejerce sobre las personas, por lo que establece como hecho social a toda “manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, el que es general en la extensión de una sociedad determinada teniendo al mismo tiempo una existencia propia, independiente de las manifestaciones individuales” (Durkheim, 1997, Pp. 51-52). Esta noción es el preámbulo para la aplicación del método científico de las ciencias naturales a las ciencias sociales mediante la cosificación del objeto inicial de estudio que es el ser humano y las interacciones sociales que establece.

Las prácticas sociales al obrar sobre los sujetos desde el exterior tienen una realidad independiente y en consecuencia una existencia propia, tienen una realidad objetiva. Estas condiciones permiten la concepción de la que la sociología es la ciencia de los hechos sociales, hechos considerados como cosas y como producto de la actividad humana, son determinados desde “afuera” del sujeto y por tanto ajenos a su voluntad; de esta premisa, se desprende lo que Durkheim denomina corolarios: 1) hay que alejar sistemáticamente todas las prenociones, 2) Definir las cosas de las que

trata, a fin de que se sepa y de que él sepa a qué se refiere y 3) retener aquellos datos que presentan un grado suficiente de objetividad y erradicando al mismo tiempo aquellos datos sensibles que, al ser subjetivos, son demasiado personales. Así para Durkheim, “cuando el sociólogo se propone explorar un orden cualquiera de hechos sociales, debe esforzarse por considerarlos bajo un aspecto en el que se presentan aislados de las manifestaciones individuales” (Durkheim, 1997, Pp. 89).

Respecto a la generalidad del fenómeno, otra de las características del método científico que se busca recuperar, establece Durkheim (1997, p. 111) las tres reglas siguientes:

1. Un hecho social es normal para un tipo social determinado, considerado en una fase determinada de su desarrollo, cuando produce en el promedio de las sociedades de esta especie, consideradas en la fase correspondiente de su evolución.
2. Se puede comprobar los resultados del método anterior mostrando que la generalización del fenómeno depende de las condiciones generales de la vida colectiva en el tipo social considerado.
3. Esta comprobación es necesaria cuando ese hecho se relaciona con una especie social que no ha efectuado aún su evolución integral.

Desde este posicionamiento, se busca entonces una relación causal como argumento explicativo a los fenómenos sociales, asumiendo que las leyes causales han sido verificadas en el campo de las ciencias naturales, descartando la individualización en aras de lograr la objetividad al tratar los hechos sociales como cosas sociales.

El círculo de Viena y la apuesta por el empirismo lógico

El enfoque inductivo, precisa que se pueden obtener enunciados universales a partir de enunciados singulares, esto es, que una ley científica puede ser derivada de un número finito de pruebas, es decir obtener una generalidad a partir de casos particulares; de esta manera, son los conocimientos científicamente válidos los que proceden de la experiencia:

El hecho es la única realidad científica, y la experiencia y la inducción, los métodos exclusivos de la ciencia. La doctrina del círculo de Viena es el principio verificacionista del significado, cuya tesis afirma que un enunciado o hipótesis tiene sentido si existe algún procedimiento de verificación que pueda, por medio de operaciones empíricas, decidir sobre la verdad o facilidad [sic] del mismo (Rincón, Silva, Gaiot, Urdaneta & Machado, 2001, p. 103).

Para Heggemann (1996) el núcleo teórico del empirismo lógico puede ser analizado a partir de los puntos de vista histórico-filosófico, sociológico y sistemático. En el primer caso, representa un intento por extraer las consecuencias filosóficas originadas por las revoluciones cognoscitivas emanadas de las ciencias naturales, las matemáticas y la lógica; desde la sociología, la crisis filosófica

que detona el empirismo lógico sólo era palpable para un desarrollo cognoscitivo que disponía tanto de los saberes lógico-matemáticos y de las teorías físicas como de un interés por la reflexión y análisis epistemológicos de las teorías científicas particulares; desde el punto vista sistemático, se caracteriza por:

- a) Un interés elucidador fundamental. Implica la claridad de los conceptos y las argumentaciones, por la reconstrucción, el control intersubjetivo y la contrastabilidad, por la (auto)transparencia del pensar y del decir.
- b) Tres supuestos básicos. El conocimiento sólo puede alcanzarse a través de la experiencia, hay enunciados que son enunciados con sentido sólo en apariencia, la lógica moderna es un instrumento de análisis irremplazable para la reconstrucción y explicación de conceptos, enunciados, argumentos, teorías y particularmente para la identificación de pseudoproblemas y pseudoenunciados.
- c) Desiderata y problemas resultantes. El empirismo lógico el “análisis lógico” incluye el análisis de aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, y eso incluye el lenguaje científico y las teorías formuladas en dicho lenguaje; por otra parte, la ciencia unificada se convierte en el proyecto sucesor de la filosofía, la ciencia unificada consiste en la reunión de todas las ciencias sobre la base de un lenguaje y método comunes (Hegselmann, 1996, Pp. 116-119).

De esta manera, el círculo de Viena busca conciliar los resultados de los investigadores individuales con los demás campos de la ciencia, es decir, se pretende una ciencia unificada, pero además se busca el énfasis en un sistema formal neutral caracterizado por un simbolismo liberado del lenguaje histórico. El uso de este modelo de “análisis lógico” es un distintivo de enfoques positivistas anteriores toda vez que a través de este análisis se superó tanto la metafísica escolástica como aquella escondida del apriorismo kantiano, se buscó reconocer aquellas afirmaciones resultado de la experiencia sobre objetos de todo tipo en relación con los enunciados de la lógica y de la matemática.

Popper y la apuesta del enfoque deductivo

La filosofía de Popper es deductiva, al oponerse a las ciencias empíricas que se caracterizan por métodos inductivos y que sugieren en consecuencia una identidad entre la investigación científica y la lógica inductiva, establece “es corriente llamar <<inductiva>> a una inferencia cuando pasa de enunciados singulares (llamados, a veces, enunciados <<particulares>>), tales descripciones de los resultados de observaciones o experimentos, a enunciados universales, tales como hipótesis o teorías” (Popper, 1980, p. 27). Popper ejemplifica su crítica al establecer que sin importar el número observado de ejemplares de cisnes blancos no se puede justificar la conclusión de que todos los cisnes sean de tal color.

Popper establece una única forma válida de razonamiento sobre un hecho, eludiendo de esta manera el riesgo de hacer del razonamiento una actividad injustificada e irracional, por lo que sugiere un método de contrastación de las teorías, el cual debe seguirse siempre:

Una vez presentada a título provisional una idea, aún no justificada en absoluto -sea una anticipación, una hipótesis, un sistema teórico o lo que se quiera-, se extraen conclusiones de ella por medio de una deducción lógica; estas conclusiones se comparan entre sí y con otros enunciados pertinentes, con objeto de hallar las relaciones lógicas (tales como equivalencias, deductibilidad, compatibilidad o incompatibilidad, etc.) que exista entre ellas (Popper, 1980, p. 32)

La contrastación -detalla Popper- implica un procedimiento de cuatro pasos a seguir: 1) la comparación lógica de las conclusiones unas con otras, 2) el estudio de la forma lógica de la teoría, con objeto de determinar su carácter, 3) la comparación con otras teorías y 4) contrastar la teoría por medio de la aplicación empírica de las conclusiones que pueden deducirse de ella (Popper, 1980). Respecto a la temporalidad de la teoría examinada, considera que se pueden presentar otras decisiones negativas que pueden derrocarla y si fuera el caso que resiste contrastaciones exigentes y minuciosas se dice que está «corroborada» o ha «demostrado su temple», lo contrario sugiere que aquellas teorías que no superen las pruebas deben ser eliminadas y reemplazadas por otras que evidentemente superen dichas pruebas; se da la separación entre ciencias y pseudociencias.

Entonces para Popper, la condición de falsabilidad es un atributo positivo -a diferencia del método inductivo que precisa mayor certidumbre en las hipótesis-, donde aquellas hipótesis con mayor contenido de afirmaciones será tanto mayor la oportunidad para demostrar que son falsas sometiénola a más pruebas; esta postura lejos de presentar una contradicción, lo que busca es eliminar más rápido aquellos enunciados que sean falsos y en caso de que resistan más pruebas demuestran su capacidad de mayor generalidad y por consecuencia explican un mayor número de situaciones objetivas.

Para Popper, es vital que el sistema llamado ciencia empírica represente el «mundo real» o «mundo de nuestra experiencia», en este sentido son tres los requisitos que plantea para su sistema teórico-empírico:

Primero, ha de ser *sintético*, de suerte que pueda representar un mundo no contradictorio, *posible*; en segundo lugar, debe satisfacer el criterio de demarcación [...], es decir, no será metafísico, sino representará un mundo de *experiencia* posible; en tercer término, es menester que sea un sistema que se distinga —de alguna manera— de otros sistemas semejantes por ser el que represente *nuestro* mundo de experiencia (Popper, 1980, Pp. 38-39).

Precisando que dicho sistema representará el mundo de la experiencia, es necesario haberse sometido a contraste y haber resistido las pruebas. De tal suerte que para Popper una experiencia

subjetiva -en referencia a Kant que aplica la palabra «subjetivo» a los pensamientos de convicción- nunca es factible para justificar un enunciado científico.

A manera de cierre de esta breve revisión de algunos autores con relación a esta corriente, se tiene la definición de positivismo de acuerdo con Von Wrigth citado por Ulin (1990):

Uno de los principios básicos del positivismo es el monismo metodológico, o la idea de la unidad del método científico entre la diversidad de temas de la investigación científica. Un segundo principio es la idea de que las ciencias naturales exactas, en particular la física matemática, establecen un método o pauta ideal que mide el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluyendo a las humanidades. Por último, un tercer principio es una visión característica de la explicación científica. Esa explicación es, en sentido amplio, ‘causal’. Más específicamente, consiste en la subsunción de caso individuales en hipotéticas leyes generales de la naturaleza, incluyendo la “naturaleza humana” (p. 101)

Por lo tanto, el agente analizador al decidir abordar su objeto de estudio desde una perspectiva objetivista está delimitando o sesgando su investigación sobre el campo social desde el inicio y tiende por consecuencia a procurar una explicación racional utilizando medios técnico-instrumentales que le lleven a un determinismo, a la concreción causa-efecto de esa realidad que pretende explicar. Sin embargo, al ignorar “las representaciones, las percepciones, la experiencia vivida, tampoco puede dar cuenta del sentido del juego social, que se explica por la relación dialéctica entre esas regularidades objetivas plasmadas en estructuras, instituciones etc., y esas mismas realidades incorporadas a los individuos” (Gutiérrez, 1997, pp. 2-3)

Posición subjetivista de la práctica social

El abordaje de las prácticas sociales desde la subjetividad sugiere el reconocimiento de un orden plagado de rasgos particulares y diversos de los agentes, es en consecuencia múltiple y compleja, fija la atención en lo distinto y lo diverso, por lo que la regularidad no es importante. Por otra parte, lo simbólico recupera las representaciones inherentes en lo material, un sistema de relaciones que le asignan valor y significación.

La mirada particular de los agentes es construida como producto de sus actividades cotidianas y resultan ser más profundas y significativas para el abordaje natural de la realidad del mundo social, dichas construcciones son mediatizadas por las representaciones y significaciones de su práctica. No son miradas lineales o dogmáticas, al contrario, son particulares, flexibles, creativas, porque así han sido las trayectorias de los agentes en un campo social determinado.

En esta perspectiva, el agente analizador no podrá separarse de su objeto de estudio, mismo que está constituido por su mirada, por sus creencias e intereses. Los métodos utilizados si bien son menos dogmáticos y convencionales que los utilizados por el posicionamiento objetivista, permiten observar

y comprender el mundo social con mayor proximidad y naturalidad; esta condición no limita la rigurosidad y estructuración metodológica, aunque es evidente que su pretensión no es la generalidad sino la particularidad.

Más aún, el agente analizador no se halla libre de presupuestos, preconcepciones y prejuicios respecto a su propia práctica y al campo donde se encuentra inserto el agente analizado, con todo esto, es de su interés comprender las prácticas sociales indagando sobre aquellos motivos que orientan el para qué y el porqué del sentido que orienta los actos de otros sujetos y los propios.

No obstante, ignorar la perspectiva objetivista en la construcción de subjetividad, se corre el riesgo de solamente tener una “descripción de esa experiencia del mundo social, por lo que no tiene en cuenta las condiciones de posibilidad de esa experiencia, es decir, la relación que existe entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas que las generan” (Gutiérrez, 1997).

La subjetividad y los estudios culturales

Aquino (2013) considera a los estudios culturales como uno de los campos más fructíferos para el estudio de la subjetividad y establece tres momentos importantes, el primero de ellos se presenta bajo una influencia del marxismo (Richard Hoggart, Raymond Williams y Edward Thompson) que busca superar las limitaciones impuestas de la infraestructura económica, por lo que se pretende abordar las formas culturales “vivas” surgidas de la experiencia subjetiva de las personas.

La segunda corriente, se destaca el trabajo de Stuart Hall, cuya aportación principal es la perspectiva experiencial y cultural, pues es lo que provee manifestaciones mediante las cuales se efectúan las identificaciones inconscientes, donde “La experiencia se revela como un proceso de significación e interpretación de nuestras vivencias personales y colectivas. Se ve también como un espacio discursivo donde se inscriben, reiteran o repudian subjetividades y posiciones de sujetos diferentes y diferenciales” (Brah citado por Aquino, 2003, p. 265).

Un tercer aporte se centra en la afirmación de que “son las posiciones las que nos definen espacialmente en relación con los otros, en cuanto involucrados y separados; vale entonces decir que la subjetividad describe los puntos de adhesión desde los cuales experimentamos el mundo” (Grossberg, citado por Aquino, 2003, p. 266). Éste último aporte pretende articular la teorización del concepto de subjetividad y los conceptos asociados a experiencia e identidad.

Para Geertz (1988) la cultura es la génesis del sentido o del valor a través de los cuales otorgamos significado a las conductas del ser humano, es decir, la cultura actúa como regulador del sentido que permite comprender el tejido de simbolismos propios de cada sociedad. La propuesta de Geertz radica en lo que denominó “descripción densa” con la intención de interpretar las significaciones que están en función de los códigos culturales y sistemas simbólicos que posee y desarrolla una determinada

sociedad, en otras palabras, la acción significativa de los sujetos para fijar el significado. Ortner (2006) respecto a la subjetividad establece:

By subjectivity I mean the ensemble of modes of perception, affect, thought, desire, and fear that animate acting subjects. But I always mean as well the cultural and social formations that shape, organize, and produce those modes of affect, thought, and so on (p. 114).

La complejidad en la forma de abordar la subjetividad y la construcción dialéctica que propone la autora sugiere un análisis de la socialización primaria de los sujetos actuantes en términos de formaciones culturales y sus consecuentes estadios.

Ante el cuestionamiento de por qué es importante recuperar la cuestión de la subjetividad en la teoría social, Ortner (2016) establece:

In part it is important because it is a major dimension of human existence, and to ignore it theoretically is to impoverish the sense of the human in the so-called human sciences. But it is also important politically [...] In particular I see subjectivity as the basis of <<agency>>, a necessary part of understanding how people (try to) act on the world even as they are acted upon. Agency is not some natural or originary will,; it takes shape as specific desires and intentions within a matrix of subjectivity -of (culturally constituted) feelings, thoughts, and meanings (p. 116)

La propuesta incluye entonces, no solamente un posicionamiento que recupere una antropología de la subjetividad sino también el estado mental de los sujetos que se encuentran insertos en el mundo social y cómo la cultura constituye y regula dicho estado, pero de igual manera establece que las formas de poder configuran y reconfiguran la vida cotidiana en la que se encuentran los sujetos actuantes (como ella misma los denomina), con todos estos elementos es posible comprender la subjetividad.

Subjetividad y política.

Foucault (1999) refiere la subjetivación como el proceso a partir del cual se adquiere la conformación de un sujeto, por lo que:

“La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real y en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en pocas palabras, se trata de determinar su modo de <<subjetivación>>” (p. 16)

Para Foucault, la objetivación y la subjetivación son dependientes entre sí, lo que denomina juegos de verdad, nacen de este desarrollo y vínculo mutuos no tanto del descubrimiento de las cosas verdaderas sino de las reglas sobre las que un sujeto puede decir de lo falso y de lo verdadero. La

subjetivación así es la constitución del sujeto a través de la manera en la que el sujeto hace su experiencia en un juego de verdad, una historia de la subjetivación:

Historizar la noción de sí, problematizar las relaciones establecidas, es también producir una historia de los diferentes modos de subjetivación y, a la par, de los modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos. Así se muestran vinculadas la constitución histórica del ser y la constitución de sí mismo como sujeto (Foucault, 1997, p. 24)

Jódar y Gómez (2007) establecen que las claves metodológicas que amparan las investigaciones foucaultianas respecto a la subjetividad en tanto resultado al interior del tejido sociológico de una gama de tecnologías son: rechazar el supuesto del sujeto invariante, investigar la constitución histórica de las subjetividades a través del estudio de las prácticas concretas y, la centralidad analítica del dominio de las prácticas, buscando desmenuzar el conjunto de las prácticas históricas asociadas al poder y al saber mediante las que se constituyen los perfiles de lo real.

De esta manera, se puede establecer que para Foucault existe una relación entre práctica de saber y de poder, en ella se forman y conforman las subjetividades; esta concepción remite a la noción de gubernamentalidad como el conjunto de tecnologías, así como de formas políticas y sociales tendientes a conducir a los individuos, posibilitando de esta manera el análisis de la formación histórica de la racionalidad en las prácticas de gobierno:

De modo que la racionalidad de gobierno es expresión de la compleja conjunción histórica de poderes-saberes así como de los efectos -de orden social y mental- que las técnicas ligadas con ellos producen en las experiencias que nos constituyen como sujetos. A través de las tecnologías se despliegan las racionalidades políticas (Jódar y Gómez, 2007, p. 385).

En este contexto, la configuración del sujeto está conformada, gobernada, orientada y controlada por cierta racionalidad del gobierno, racionalidad regulada a través del funcionamiento de las instituciones y operada a través de determinadas tecnologías, políticas, normas, estatutos, reglamentos y, evidentemente las relaciones de poder.

El hecho de historizar la subjetividad, tiene relevancia para comprender la transformación o mutación de los tipos de sociedades y como éstas han influido en los procesos de subjetivación, al analizar la transición de sociedades de soberanía a sociedades de control, pasando por aquellas sociedades benefactoras y posteriormente en sociedades disciplinarias, se comprende de manera “natural” la evolución tecnológica del poder y cómo cada tipo de sociedad regula los procesos de subjetividad en el sujeto, pasando por ejemplo de una tecnología que busca corregir y “encausar conductas” para transformar al cuerpo biológico socializado en sujeto utilizable, eficaz, dócil y disciplinado (en una sociedad disciplinaria) a un sujeto que se haga cargo de sus propios riesgos,

formación, compromiso dinámico y autónomo, capacidad innovadora y creadora (en una sociedad neoliberal).

Las políticas conllevan de manera implícita un sentido subjetivo que no está establecido en el discurso o en las intenciones declaradas, pero eso no implica que no tenga efectos en los procesos de subjetivación de los cuerpos biológicos socializados, cuyas prácticas sociales no son totalmente libres en virtud de que los estilos de vida o existencia son determinados a su vez por las políticas. La subjetividad es entonces la concreción de los procesos de normalización en el sujeto y de las condiciones objetivas imperantes en ese momento y que conforman un tipo de mentalidad congruente con dichas condiciones.

La subjetividad desde la sociología.

Para Weiss (2012) existe hoy en día una revalorización de la singularidad del individuo y de la subjetividad, donde “las emociones y las relaciones íntimas se han convertido en objeto legítimo de la sociología” (pp. 138-139), dicho autor también resalta la relación que guardan los procesos de subjetivación (atribuible más a la sociología), individuación (atribuible a la psicología) e individualización, aunque ambos posicionamientos, apuntan hacia el desarrollo de la persona. Weiss citando a otros autores (Taylor, Ferreiro, Dreier, Rockwell, Dubet, Martuchelli, Hernández, Bruner, Gadamer, Schütz, Giddens, Beck y Beck-Gernsheim), establece que la subjetivación implica (pp. 139-140):

- El desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios del individuo.
- La interiorización de normas y valores -postulado del concepto de socialización-
- Desde la perspectiva cultural de los estudios etnográficos se recupera el sentido de la naturaleza transformadora del sujeto, el carácter coactivo y el instrumental de la herencia cultural.
- La emancipación de las normas y valores dominantes, un proceso de hacerse responsable de sí mismo.
- La capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los “otros generalizados” y sobre la posición propia frente a estas demandas.
- El sentido de agencia del yo, agencia entendida como la capacidad humana de hacer y decidir la forma de utilizar los recursos simbólicos culturales para construir su identidad y reconfigurar las prácticas y espacios en que participa.
- El conocimiento emocional de sí mismo.

Se reconoce entonces que las emociones, los sentimientos, las relaciones personales, la capacidad de agencia entre otros, constituyen un objeto de estudio que recupera la subjetividad y la adopción de conceptos tales como la experiencia, la individuación, subjetivación y reflexividad.

Afirmarse como sujeto, según Touraine (1997), implica la capacidad de reflexionar sobre los demás y también sobre sí mismo, reconocer que existen ámbitos en la vida en los que tiene la posibilidad de agencia, como creador de sentido y de cambio en diversas esferas de la vida, pero existen otros espacios en los que las condiciones impuestas desde el nacimiento que no controla ni regula. Estas condiciones combinan de alguna manera la capacidad de agencia y la sumisión a lo establecido por la sociedad, es decir sufre una especie de “cosificación” y aun cuando pesan más éstas últimas condiciones, el sujeto en su propia búsqueda -por la capacidad de agencia- transforma la sociedad en la que está inmerso sin darse cuenta y sin proponérselo.

Es a partir de la producción de significados de los individuos que se ha estudiado la subjetividad en interacción y dentro de los diferentes espacios sociales, independientemente de que los diferentes teóricos les considere a los individuos como sujetos, actores o como agentes y a los espacios sociales como estructura, sistema, campo o configuración; la diferencia radical, es el grado de relativa de autonomía otorgada a los individuos y a las relaciones que se generan en dichos espacios propiciando en consecuencia un mayor o menor grado de subjetivación con mayor o menor capacidad de agencia en tanto productores de sentidos.

Relación dialéctica entre objetividad y subjetividad

El significado que los sujetos le otorguen a su práctica social en un campo determinado es producto de una forma particular de experimentar, de “vivir” esa realidad, pero también es producto de las condiciones materiales comunes que puedan objetivarse a través de las instituciones, reglas, normas, etc., esta es la base de la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad. El agente social que pertenece a un espacio social adquiere de él, ciertos modos de comprender y percibir su realidad, pero a través de sus prácticas sociales que son guiadas por estos modos y valoraciones, le permiten posicionarse y a través de su capacidad de agencia y modificar dicho campo al menos de manera parcial.

Al adoptar este posicionamiento, se pueden descubrir los sistemas de relaciones que organizan a los agentes en posiciones más o menos legitimadas en el espacio social, pero estos agentes a su vez, mediante sus acciones, sentimientos y orientaciones adquieren valor y trascendencia en ese espacio social y regulan su práctica social. Esto implica recuperar las regularidades objetivas y las realidades integradas en los individuos.

La recuperación de las condiciones objetivas (estructura) y la forma (práctica) en que las personas construyen y operan la realidad social, orienta la concepción de un posicionamiento que, si bien se separa analíticamente, al final debe comprenderse y explicarse relacionamente; en otras palabras, el análisis de las estructuras objetivas es inseparable del análisis de la génesis de los agentes

cuyas estructuras cognitivas, emocionales y volitivas son hasta cierto punto producto de la incorporación de dichas estructuras objetivas.

El reconocimiento de la existencia de condiciones objetivas o materiales en el mundo real pero definida y construida por sujetos históricos es una concepción adoptada por varios autores, en este caso Gramsci establece que “el hombre es el que conoce, pero en ese proceso el conocimiento se transforma en “objetivo” en cuanto que es un conocimiento real para todo el género humano unificado un sistema cultural unitario” (Gramsci, 1986, p. 276). Esta recuperación precisa la noción de una realidad objetiva, pero a la vez histórica que está sujeta a voluntad de sujetos históricamente contruidos por espacios objetivos; en esta relación dialéctica Gramsci establece que lo objetivo significa “humanamente objetivo” con correspondencia a “históricamente subjetivo” o bien “universal subjetivo”.

De esta manera, lejos de tomar posición respecto a ambas posturas, se focaliza la atención en una relación dialéctica entre objetividad y subjetividad, una co-dependencia y co-construcción de las estructuras objetivas y las construcciones subjetivas donde incluso la ciencia experimental, es la subjetividad más objetivada y universalizada concretamente, así:

no el materialista ni el idealista, sino identidad de los contrarios en el acto histórico concreto, o sea actividad humana (historia-espíritu) en concreto, conectada indisolublemente a una cierta “materia” organizada (historicizada), a la naturaleza transformada por el hombre. Filosofía del acto (praxis, desarrollo), pero no del acto “puro” sino precisamente del acto “impuro”, real en el sentido más profano y mundano de la palabra (Gramsci, 1986, p. 337)

En un posicionamiento similar, Giddens (1995) cuestiona tanto las posturas funcionalistas y estructuralistas cuya preferencia por el objetivismo y la insistencia en privilegiar la preeminencia del todo social sobre los sujetos humanos que lo constituyen es evidente, como las tradiciones del pensamiento hermenéutico donde la subjetividad asume un rol fundamental para la vivencia de la cultura y de la historia, constituyéndose en el cimiento a partir el cual se construyen las ciencias sociales y humanas. Las diferencias entre ambos posicionamientos -para Giddens- no sólo son epistemológicas sino también ontológicas, por lo que propone un punto de partida hermenéutico al reconocer la familiarización con las formas de vida de las actividades humanas, dichas diferencias son el precursor para su descripción:

si las sociologías de la comprensión se fundan, por así decirlo, en un imperialismo del sujeto, el funcionalismo y el estructuralismo proponen un imperialismo del objeto social. Una de mis principales ambiciones cuando formulo la teoría de la estructuración es poner fin a esas dos ambiciones imperiales. El dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo (p. 40).

De esta manera, el espacio-tiempo ocupa un eje fundamental en el posicionamiento giddensiano toda vez que le confiere una concepción ontológica de las prácticas sociales para la idea de estructuración y que al partir de una temporalidad recupera, en cierto sentido una “historia”.

Complementar los posicionamientos entre objetividad y subjetividad desde una relación dialéctica no sólo radica en reconocer que las desventajas de una perspectiva son resueltas, al menos parcialmente por la otra, sino en la importancia de su dependencia y construcción simultánea. “Así como el objetivismo universaliza la relación docta con el objeto de la ciencia, el subjetivismo universaliza la experiencia que el sujeto del discurso docto hace de sí mismo en cuanto sujeto” (Bourdieu, 2007, p. 74).

Pero el reconocimiento de ambos posicionamientos no es suficiente, precisa considerar que tanto la construcción de relaciones objetivas como la experiencia de las significaciones conforman la totalidad de la significación experiencial, de tal manera que la superación de una visión dicotómica entre la explicación y comprensión de las prácticas sociales motiva a considerar que las condiciones objetivas existen en la interiorización de esas condiciones en los sujetos como producto donde:

la sociología menos sospechosa de subjetivismo recurre a conceptos intermediarios y mediadores entre lo subjetivo y lo objetivo, tales como alienación, actitud o *ethos*. Le corresponde, en efecto, construir el sistema de relaciones que engloba y el sentido objetivo de las conductas organizadas según las regularidades mensurables y las relaciones singulares que mantienen los sujetos con las condiciones objetivas de su existencia y con el sentido objetivo de sus conductas, sentido que los posee, en la medida en que están desposeídos por él. (Bourdieu, 2003, p. 40)

Posición del investigador

Al analizar la práctica social de los agentes, existen al menos dos “tiempos” establecidos, aquel en el cual transcurre la práctica social en sí de los agentes y otro que es referido a la práctica del propio investigador, éste último desde la perspectiva de la ciencia y respecto al tiempo de la práctica es “intemporal”, es decir, el investigador tiene la capacidad de reconfigurar el tiempo en función a sus necesidades. Sin embargo, esta intemporalidad tiene sus propias restricciones que son inherentes al campo del investigador, quién a su vez tiene ciertas condicionantes en su práctica investigativa más aún si se encuentra inserto en el mismo campo donde realiza su investigación.

Al respecto Gutiérrez (1997, p. 3) establece que en el referido tiempo de la ciencia el investigador al estar fuera del juego de la práctica social analizada puede **sincronizarlo** donde “puede darse y dar una visión sinóptica de la totalidad y de la unidad de las relaciones, puede sincronizar incluso lo que no lo está en estado práctico, hace desaparecer las urgencias, las amenazas, los temores”; por otra parte, el investigador también puede **totalizar**, lo que supone por un lado “la neutralización práctica

de las funciones prácticas [...] por otro lado, implica la puesta en marcha de instrumentos de eternización, acumulados a lo largo de la historia social, académica, como investigador...”

Además, el investigador pertenece al campo de la investigación (aunque también puede pertenecer al campo donde se realizan las prácticas sociales que investiga) donde ocupa una posición determinada y se somete a un tiempo, a condiciones objetivas y subjetivas, al juego y a su historia misma y la trayectoria social propios de dicho campo. Esta situación implica que el investigador analiza las prácticas sociales de otros agentes que pertenecen a un campo específico siendo él parte de ese mismo campo o de otro y que en todo caso le lleva ser parte del juego, “en este sentido, esos instrumentos, esos conceptos, esas hipótesis, como aquellas otras maneras de percibir y evaluar, de clasificar y de construir lo real, están ligadas a la posición que ocupamos en el mundo social” (Gutiérrez, 1997, p. 5)

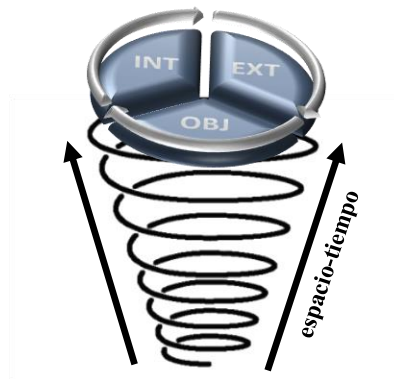
Hasta donde sea posible y con el fin de objetivar la experiencia social, se requiere que el posicionamiento del investigador, en tanto agente analizador, sea desde un proceso de diferenciación de los mecanismos y condicionamientos que lo separan del agente analizado cuya práctica social pretende explicar y comprender, es decir, guardar una “sana” y debida distancia, pero también, analizar la propia posición que guarda respecto a otros agentes del campo científico y más aún, si el campo que investiga es el mismo al que pertenece.

Los procesos de subjetivación y objetivación.

Se entiende por subjetivación, al proceso mediante el cual nos constituimos como sujetos, es decir, la constitución de la subjetividad. Al ser concebida como proceso, la subjetivación se aleja del falso posicionamiento de considerarla como una situación, un estado o principio del ser, tiene en consecuencia un proceso de construcción que no es universal ni atemporal, sino que es históricamente situado; así, la subjetividad “actual” o “presente” de los agentes es diversa y varía en función de contextos particulares.

Respecto a la objetivación, esta se puede entender como el tratamiento objetivo o imparcial de un asunto o idea prescindiendo de las consideraciones personales o subjetivas, sin embargo, al intentar objetivar el “presente”, se hace desde un punto de referencia relativo y en consecuencia frágil y hasta cierto punto de vista sesgado. Para Berger y Luckmann (2001) existe un proceso dialéctico y en espiral entre estructura social e individuos, en un primer momento, los individuos construyen la realidad social (externalización) posteriormente esta realidad de objetiva y cobra vida propia (objetivación) y, finalmente, lo social actúa sobre los individuos (internalización). En consecuencia, el proceso de objetivación se presenta cuando las producciones propias de la actividad humana son exteriorizadas alcanzan el carácter de objetividad (ver figura 2).

Figura 2. Proceso dialéctico entre estructura social e individuos.



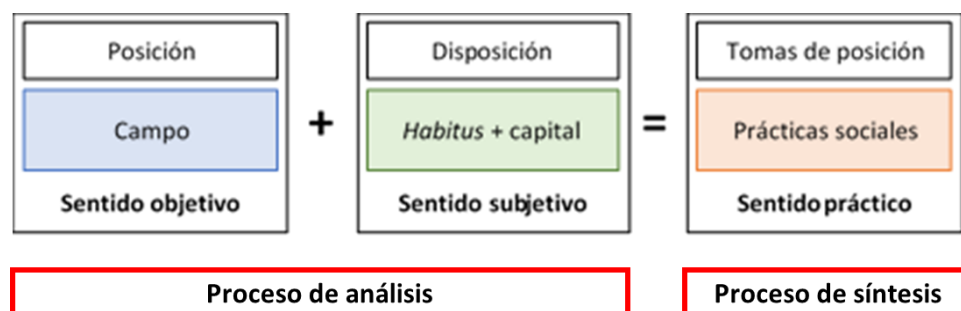
Fuente: Elaboración propia con base en Berger y Luckmann (2001).

Por su parte, Radford (2014) asume que nos encontramos frente a un mundo poblado de objetos materiales, pero también de sistemas de ideas, que ha sido transformado por la labor de otras generaciones precedentes y que en sí mismo ya está impregnado de significados, por lo que la objetivación es “el proceso social, corpóreo y simbólicamente mediado de toma conciencia y discernimiento crítico de formas de expresión, acción y reflexión constituidas históricamente y culturalmente” (p. 141). El autor enfatiza su posicionamiento respecto a la toma de conciencia, que lejos de entenderla como una entidad metafísica, inaccesible, en cambio, debe conceptualizarse desde un punto de vista dialéctico-materialista, así, la conciencia es relación al mundo-relación concreta.

Las prácticas sociales como construcción de los sentidos objetivo y subjetivo.

La teoría de Bourdieu se sustenta en conceptos más que en definiciones, esta circunstancia conlleva en sí la dificultad de establecer una definición precisa de dichos conceptos, pero a la vez, provee la fortaleza de aplicar la teoría a diferentes campos donde cada uno posee una lógica, reglas y regularidades propias. La expresión propuesta por el autor se puede apreciar en la figura 3.

Figura 3. Relación dialéctica de las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas.



Fuente: Elaboración con base en Bourdieu (1979).

Es preciso mencionar que los conceptos de campo, capital y *habitus*, son conceptos relacionales, no se pueden estudiar de manera separada o aislada, por lo que para intentar explicar cada uno de ellos es necesario recurrir a los demás. De esta manera, los conceptos sólo tienen una explicación de corte sistémico y requieren ser puestos en operación empíricamente de la misma manera. En consecuencia, es necesario evitar la expresión como una suerte de solución deifizada para el análisis y, sobre todo evitar:

tratar los conceptos aislados, separados del sistema teórico que forman, cuando en realidad su virtualidad metodológica reside precisamente en considerarlos como conceptos vinculados entre sí, cuya noción se descubre en relación a los otros conceptos, de acuerdo a ese «pensar relacionamente» en que consiste la apuesta teórica de Bourdieu (García Inda, 1997, p. 55)

Así pues, la propuesta va más allá de la “suma” entre lo objetivo y lo subjetivo, lo que importa en realidad es la relación entre ambos posicionamientos al abordar la realidad social, de ahí que se demanda pensar que,

lo real es lo relacional: lo que existe en el mundo social son las relaciones. No interacciones entre agentes o lazos intersubjetivos entre individuos, sino relaciones objetivas que existen “independientemente de la conciencia o la voluntad individual”, como lo afirmó Marx (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150).

Desde esta perspectiva, el tratamiento de los conceptos de Bourdieu se dificulta en el momento de intentar establecer las características y propiedades de cada uno de ellos, sin embargo, con fines estrictamente analíticos se presenta a continuación un breve análisis, aun cuando la comprensión de uno de los conceptos se encuentra en relación con los otros y como una relación misma junto con otros conceptos.

Concepto de Campo.

La perspectiva teórica de Pierre Bourdieu es relacional y es abierta entre otros atributos, sin embargo, es necesario tomar en consideración la necesidad de partir de un concepto base y en este sentido se recupera el concepto de campo, que para Bourdieu y Wacquant (2005, p. 150) puede ser:

definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)

También se puede concebir un campo como aquel espacio en donde se ejerce un determinado efecto (haciendo la analogía con los campos magnéticos y eléctricos en la física), de tal suerte que aquello que le ocurre a un objeto que es sometido a la influencia de dicho campo sólo puede ser explicado por las propiedades inherentes en dicho objeto, pero al mismo tiempo por el efecto de dicho campo.

Respecto a los límites del campo, se sabe que sólo pueden ser determinadas por la investigación empírica bajo el presupuesto de que las fronteras están donde los efectos del campo cesan y que, en consecuencia, estas fronteras determinan quién o qué está adentro y quién no, y si en todo caso constituyen o no un campo. Algunas propiedades de los campos son (Bourdieu, 1990, pp. 109-114; Bourdieu y Wacquant, 2005, pp. 147-165)

- Espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes.
- Cada campo tiene propiedades específicas, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias.
- Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado con la existencia misma del campo.
- Es un estado de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o la distribución de un capital específico acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores.
- Existen estrategias de conservación y heréticas entre detentores del capital en juego y los recién llegados, lo que supone una lucha entre recién llegados y los dominantes.
- Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugarlo, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, lo que está en juego, etc.
- Con la participación en el campo se produce y reproduce la creencia en el valor de lo que está en juego. Hay interés en conservar y conservarse conservando.
- Las determinaciones externas pesan sobre los agentes a través de la mediación específica de fuerzas y fuerzas específicas del campo, los límites del campo están donde los efectos del campo cesan.

- Se puede observar todo un espectro de homologías estructurales y funcionales entre el campo y la estructura del espacio social: cada uno tiene sus dominantes y sus dominados, sus luchas de usurpación y exclusión, sus mecanismos de reproducción, etc.
- Los campos son sistemas de relaciones independientes de las poblaciones a las que estas relaciones definen.
- Las determinaciones externas que pesan sobre los agentes situados en un determinado campo nunca se aplican a ellos directamente.
- El campo económico tiende a imponer su lógica y su estructura a los demás campos.
- La estructura del campo está definida por el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores que pueden aumentar o conservar su capital conformidad con las reglas tácitas del juego, los prerequisites de su reproducción y de sus asuntos en juego.
- Los jugadores pueden ingresar al campo para transformar, total o parcialmente, las reglas inmanentes del juego.

Bajo estas condiciones, parece ser claro que los individuos existen como agentes constituidos socialmente desarrollando un doble papel, el de estar activos y el de ser actuantes en el campo o campos de análisis, pero estos roles deben sus características al hecho de poseer las propiedades necesarias y demandantes del campo tanto producir efectos como para actuar con efectividad en él. Por tal motivo los agentes están lejos de ser considerados como partículas que están en un ir y venir dentro del campo sin sentido, son más bien, detentores de capitales que tienden a orientarse activamente en función de su trayectoria y posición dentro del campo (dominantes, dominados, homólogos, cercanos, lejanos, etc.) y, de la dotación (volumen, estructura y evolución en el tiempo) de su capital.

Lo anterior presupone la creación no deliberada del campo, que sigue regularidades que no son explícitas ni están codificadas, se tiene una inversión en el juego, la *illusio*: los jugadores que pretenden incorporarse al juego y son admitidos, tienden a oponerse unos a otros, solamente en el entendido de que comparten la creencia en el juego y en lo que está en juego, atribuyéndole un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento.

Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc. (Bourdieu, 1990, p. 109)

Más aún, para incrementar o conservar su capital, los jugadores pondrán en marcha una serie de estrategias de conformidad con las reglas tácitas del juego así como de las condiciones que precisa

para su reproducción, sin embargo, los jugadores mediante su capacidad de agencia pueden transformar parcial o totalmente las reglas del juego y con ello la estructura del propio campo. Ese “sentido del juego”, “sentido de ubicación” o arte de “anticipar” como Bourdieu lo denomina permite establecer un cruce entre la historia incorporada (*habitus*) y la historia objetivada (campo).

que hace posible la anticipación cuasi perfecta del porvenir inscrito en todas las configuraciones concretas de un espacio de juego. El sentido del juego es lo que hace que el juego tenga un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, un por-venir, para aquellos que participan en él y que en esa misma medida reconocen en él lo que está en juego (Bourdieu, 2007, p. 106)

El campo, en tanto construcción de tipo social y un tanto arbitraria y artificial, es un artefacto que reconoce en su totalidad lo referente a sus reglas explícitas y específicas, a su espacio-tiempo delimitado y a su relativa autonomía. Es en este artefacto donde la entrada al juego se presenta como un cuasi contrato, en ocasiones explícitamente evocado o expresamente recordado en aquellos que “olvidan” por internarse tanto en él juego, que a fin de cuentas se trata “solamente” de un juego.

Con base en las reglas de un campo, éste también es concebido como un campo de luchas donde se busca conservar o modificar la configuración propia de dichas luchas, en este sentido, las estrategias utilizadas por los agentes están en función de su posición ocupada en el campo, además aquellas son reguladas por la estructura y volumen del capital de los agentes, así como de la percepción que tengan del campo.

Derivado de esas luchas, tanto en agentes como en instituciones, se presenta en cualquier campo una disputa “entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (Bourdieu, 1990, p. 109), estas relaciones de dominación llevadas al extremo pueden orillar a que un campo tienda a funcionar como un aparato, donde los dominantes emplean una serie de recursos para nulificar la resistencia y las reacciones de los dominados, en esta visión *top-down* las luchas y la dialéctica constitutivas tiende a cesar (Bourdieu, 2007).

Las propiedades y concepciones de Bourdieu respecto al concepto de campo y que brevemente se han revisado aquí (sistema de relaciones entre posiciones objetivas, campo magnético o eléctrico, mercado específico, un espacio de juego o espacio de luchas) sugiere una construcción dialéctica en cada una de las concepciones, por ejemplo, en el caso del campo visto como un mercado específico “hay una especie de círculo hermenéutico: para construir el campo, uno debe identificar las formas de capital específico que operan dentro de él, y para construir las formas de capital específico uno debe conocer la lógica específica del campo” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 164).

Doxa

Para Bourdieu, la *doxa* está relacionada con el campo, en el sentido de que los agentes tienen un cúmulo de intereses fundamentales que les son comunes propiciando a su vez un antagonismo sobre lo que merece la pena pugnar y que se acepta sin más miramientos, entonces la *doxa*, se concibe como “todo lo que forma el campo mismo, el juego, las apuestas, todos los presupuestos que se aceptan tácitamente, aun sin saberlo, por el mere [sic] hecho de jugar, de entrar en el juego” (Bourdieu, 1990, p. 111).

La *doxa* en tanto aceptación sin miramiento alguno de las condiciones objetivas características de un campo determinado, se hace más evidente cuando los agentes ocupan una posición de dominados presentándose la forma más radical de aceptación de ese campo, por lo que no tiene un carácter universal en virtud de que los efectos son distintos en función de la posición de los agentes.

De esta manera, la *doxa* puede considerarse como una situación de armonía entre las estructuras externas (lo objetivo) y las internas (lo subjetivo), situación que tiende a favorecer las condiciones vigentes del campo privilegiando las posiciones de dominación y fomentando así la reproducción social a través de las prácticas sociales de los agentes.

Concepto de Capital.

Antes de intentar definir qué es un capital, es preciso reconocer que existe y opera siempre en relación con un campo toda vez que le confiere poder, así como a las regularidades, a los instrumentos materializados en la producción o reproducción y también a los beneficios engendrados por el campo. De esta manera, el capital al ser una relación social, una energía social concretada en trabajo vivo no existe fuera de un campo determinado, por lo que no produce ni reproduce sus efectos fuera de éste, esto significa que la posición y el poder concreto que los agentes ostentan en un campo determinado, está en función prioritariamente de la acumulación del capital específico que está en juego y que es inherente a dicho campo.

Ahora bien, se puede entender por capital al trabajo acumulado ya sea en forma materializada, interiorizada o incorporada, en todo caso existe un trabajo de apropiación que puede ser la suma de un trabajo de inculcación y de un trabajo de asimilación; así “como *vis insita*, el capital es una fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas; pero es al mismo tiempo -como *lex insita*- un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu, 2001, p. 131).

Típicamente se habla de un capital económico, derivado de que el campo económico tiende a imponer su presencia, sin embargo, existen otros tipos de capital tales como el capital cultural, capital social, capital simbólico. Bourdieu retoma la ley de la conservación de la energía de la física para

enunciar su principio de la conservación de la energía social, a fin de explicitar que el capital sin importar cual, se produce, reproduce, acumula, crece y decrece y, al ser el centro de las apuestas de puede conservar, ganar o perder (Bourdieu, 2001).

Más aún, ningún agente social concentra todos los tipos de capital en su expresión de riqueza social, por lo que el reto sociológico es explicar la conversión de una especie de capital en otra en tanto que energía social bajo la consideración que el capital se acumula históricamente y está distribuido desigualmente en el espacio social. Los tipos de capital son:

- **Capital económico.**

Está remitido al conjunto de bienes poseídos y poseíbles necesarios para la reproducción de la existencia física y social, el ingreso económico, el cuerpo biológico, las posesiones y propiedades, son parte de este capital. Esta perspectiva, no se limita a la posesión de los bienes de producción por lo que se supera la perspectiva marxista, de esta manera el capital económico “es directamente e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad” (Bourdieu, 2001, p. 135). En este sentido son aquellos agentes de las fracciones dominantes que ostentan mayor capital económico quienes son proclives a forzar la legitimidad tal dominación.

- **Capital cultural**

El capital cultural puede existir en tres formas o estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. En el primer estado se concibe en forma de disposiciones duraderas del organismo, en el segundo se concreta en forma de bienes culturales y, finalmente en el tercer estado como forma de objetivación muy particular toda vez que confiere las propiedades originales (Bourdieu, 1987).

Capital cultural incorporado.

Es la información sociocultural que se ha vuelto parte integrante de la persona biológica. No presupone una transmisión instantánea, no se hereda, no se compra, no se intercambia, sino que depende de una inversión de trabajo social y por consecuencia de tiempo, por lo que su acumulación demanda procesos de inculcación y asimilación en los que el agente se ve en la necesidad de invertir personalmente. Dicho capital puede “adquirirse, en lo esencial, de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente particular; se debilita y muere con su portador” (Bourdieu, 1987, p. 2).

De acuerdo con lo anterior, el capital cultural incorporado está en función de la singularidad biológica del agente y al ser susceptible de una transmisión hereditaria por lo general invisible y aún más encubierta que el capital económico, aunque recupera de éste últimos las propiedades de escasez según la distribución del capital cultural. “El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del <<tener>> ha surgido el <<ser>>” (Bourdieu, 2001, p. 140).

En este contexto, la transmisión y apropiación, para aquellos agentes miembros de familias con un volumen alto de capital cultural, comienza desde edades tempranas, sin retraso ni pérdida de tiempo, evidentemente sucede lo contrario con aquellos miembros de familias que poseen un débil capital cultural donde se presenta un efecto de aplazamiento; pero no sólo el efecto de precocidad influye en la transmisión y apropiación del capital, también lo hace el tiempo durante el cual el agente prolonga su esfuerzo de adquisición, es decir, del tiempo que disponga para tal fin.

Las condiciones primarias de incorporación (o socialización primaria para Berger y Luckmann) son determinantes no sólo en la adquisición temprana o relativamente tardía del capital cultural, sino también en la configuración de las prácticas futuras de los agentes:

La incorporación de capital cultural puede realizarse en diferente grado según la época, la sociedad y la clase social [...] El capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición [...] dejan huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una religión, y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural (Bourdieu, 2001, p. 141).

Capital cultural objetivado.

Este capital posee determinadas propiedades definidas en relación con el capital cultural incorporado, de esta manera los bienes culturales (escritos, pinturas, libros, máquinas, instrumentos, etc.) pueden ser objeto de apropiación material y simbólica que supone el capital económico y el capital cultural respectivamente, además de una apropiación simbólica que supone el capital cultural. Así, la elección de los bienes culturalmente consumibles presupone un mínimo de información aun cuando pueden ser también heredados sin que necesariamente sean por ello valorados como tales, perdiendo su potencialidad y carácter de capital, sin embargo:

hay que tener cuidado de no olvidar que este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida en que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural [...] sean el lugar donde los agentes obtengan beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado, y por lo tanto, en la medida de su capital incorporado (Bourdieu, 1987, p. 4).

Es decir, los bienes culturales pueden ser apropiados en términos materiales o simbólicos evidentemente en relación con el capital económico y cultural correspondientemente. Bourdieu asume que, ante la inclusión del capital cultural incorporado a los medios de producción, la conversión del capital cultural incorporado al capital económico será mayor en tanto los poseedores de dichos medios articulen congruentemente ambos capitales.

Para poseer máquinas, basta el capital económico; ahora bien, como quiera que el capital cultural científico-técnico adherido a ellas determina su correcto y específico funcionamiento, sólo podrán utilizarse apropiada y adecuadamente cuando el propietario de los medios de producción disponga, él mismo, del capital interiorizado necesario, o bien cuando sea capaz de procurárselo a través de otro (Bourdieu, 2001, pp. 144-145).

Es así como el capital cultural objetivado es un producto autónomo y congruente de acciones históricas que tiende a obedecer leyes propias que escapan a la voluntad individual de los agentes. Más aun, este capital subsiste como capital simbólico siempre y cuando los agentes que lo han apropiado lo utilicen como herramienta en las luchas originadas en el campo de la producción cultural principalmente o bien en otros campos más allá, como puede ser el campo social, económico, etc.

Capital cultural institucionalizado.

Aunque ligado a la persona, trasciende su límite biológico al objetivarse en la forma de títulos, diplomas, credenciales y reconocimientos oficiales, legalmente aceptados y jurídicamente aprovechables, toda vez que representa una tasa de cambio, inversión o reconversión entre capital cultural y capital económico, aunque como todos los capitales los beneficios tangibles e intangibles están en función de su carencia en el mercado.

Los títulos, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador en un determinado título, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor del diseño con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo (Bourdieu, 1987, p. 5).

De esta manera, la inversión escolar tiene razón de ser sí y solo sí se garantiza un mínimo de convertibilidad del capital cultural en capital económico, social o simbólico. Es pues, un certificado de competencia cultural que representa para quién lo ostenta un tipo de cambio permanente y garantizado legalmente, pero que a la vez posibilita comparar a quienes lo poseen con la finalidad, si fuera el caso, de intercambiarlos de acuerdo con las necesidades del campo o de los agentes que ocupan las posiciones dominantes.

Para Bourdieu, la posibilidad de conversión y reconversión entre capitales, particularmente entre el económico y el cultural, representa una de las razones más influyentes en la denominada explosión educativa y lo que denomina la “inflación” de las titulaciones.

▪ **Capital social.**

Para Bourdieu, el capital social tiene como base, las relaciones de intercambio entre los agentes que pertenecen a un determinado grupo, dichas relaciones sólo pueden funcionar y mantenerse mientras la unión entre los aspectos materiales y simbólicos exista y sea reconocible:

El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo. (Bourdieu, 2001, p. 148)

El capital social siempre tiene cierto grado de dependencia con el capital económico, el cultural y el simbólico, siendo este volumen de capital de un agente en particular y el de aquellos con quienes establece relaciones de intercambio lo que puede representar un efecto multiplicador sobre aquel capital predominante en un campo determinado. Estas redes de relaciones no se presentan de manera natural ni para siempre, sino que dependen de un esfuerzo permanente de un proceso de institucionalización que regula la producción y reproducción de conexiones útiles y duraderas que aseguran, en cierto modo, el acceso a beneficios simbólicos o materiales.

La reproducción del capital social exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose, el reconocimiento mutuo. Este trabajo de relacionarse implica un gasto de tiempo y energía, y por tanto, directa o indirectamente, de capital económico (Bourdieu, 2001, p. 153).

De lo anterior se identifica la necesidad de instaurar y mantener las relaciones que permitan conservar y acrecentar el capital social, lo que implica evidentemente, un despliegue mayor de trabajo en la medida de que el volumen de capital social aumenta.

▪ **Capital simbólico.**

Para Bourdieu (2001) “el capital simbólico es la forma que adoptan los diferentes tipos de capital una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos” (p. 106). Así pues, la legalización del capital simbólico propicia un referente cuasi universal o absoluto, suprimiendo en consecuencia la posible relatividad que implica para agentes de otros campos, de esta manera, un punto de vista muy

particular del espacio social es que puede constituirse con el tiempo en una creación simbólica. Por ejemplo, en el caso del capital cultural:

“suele concebirse como capital simbólico cuando se desconoce su verdadera naturaleza como capital y, en su lugar, se reconoce como competencia o autoridad legítima que debe esgrimirse en todos los mercados en los que el capital económico no goza de reconocimiento pleno” (Bourdieu 2001, pp. 141-142)

Para Bourdieu, la más cruel de las luchas sociales se da por este tipo de capital, ya que opera sobre bases gnoseológicas que se retraducen en reconocimiento o desconocimiento de los agentes, sus posesiones y sus acciones, así por ejemplo en el campo jurídico “el capital simbólico puede ser oficialmente sancionado y garantizado, e instituido jurídicamente por el efecto de la nominación oficial” (Bourdieu, 2000b, p. 138).

El capital simbólico representa determinadas en apariencia propias al agente, tales como el prestigio, la autoridad, la fama, la reputación, la notoriedad, el “buen” gusto, la honorabilidad. El capital simbólico no se hereda, sino que teniendo como base otro tipo de capital, se construye por el agente con tiempo y esfuerzo, pero sólo puede generarse dentro de un campo concreto y en todo caso requiere ser renovado constantemente.

De esta manera, el capital simbólico es un crédito algo que se da por hecho por descontado y que sólo la creencia del grupo que lo otorga sustenta a quien da garantía material y simbólica, en consecuencia, el capital simbólico al representar la transformación de otros capitales cuya proporción es, hasta cierto punto de vista incierta, no es tan fácilmente numerarlo y medirlo.

El interés que determina a defender el capital simbólico es inseparable de la adhesión tácita, inculcada por la primera educación y reforzada por todas las experiencias ulteriores, a la axiomática objetivamente inscrita en las regularidades del orden económico [...], inversión originaria que hace existir como digno de ser buscado y conservado un determinado tipo de bienes (Bourdieu, 2007, p.193).

Sin embargo, el capital simbólico puede perderse o devaluarse mucho más rápido, en determinadas condiciones y debido a que está parcialmente constituido de otros tipos de capital (cultural, social, económico, etc.) que pueden verse afectados más o menos en la misma proporción. Las razones para ello pueden ser de diversa índole, desde prácticas desleales entre agentes hasta la desacreditación de los agentes que ya estaban acreditados por cambios en el campo de juego. Así,

el capital simbólico va al capital simbólico y [...] la autonomía real del campo de producción simbólica no impide que éste siga dominado, en su funcionamiento, por las fuerzas que rigen el campo social, ni que las relaciones de fuerza objetivas tiendan a reproducirse en las relaciones de fuerza simbólicas, en las visiones del mundo social que contribuyen a asegurar la permanencia de esas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1990, p. 215).

La transformación del capital.

Se ha mencionado en líneas anteriores que existe una dependencia más o menos intensa entre los diferentes tipos de capital y que existe una preponderancia más o menos fuerte del capital económico en la formación de los otros tipos de capital. En este proceso de transformación, se requiere de un mayor o menor esfuerzo para generar un tipo de poder efectivo en un campo determinado:

hay que partir de la *doble* asunción de que, de una parte, el capital económico sirve de base a todos los demás tipos de capital, pero de otra, las manifestaciones transformadas y travestidas del capital económico no pueden nunca reconducirse a él totalmente; y ello porque dichas manifestaciones tan sólo pueden producir sus efectos específicos en la medida en que oculten (sobre todo ante sus propios poseedores) que es el capital económico el que les sirve de base y el que, siquiera en última instancia, determina sus efectos (Bourdieu, 2001, p. 158)

Bourdieu hace la acotación que respecto al capital, sólo es posible comprender la lógica de su operación, sus reconversiones y la ley de conservación que las regula siempre y cuando se combata dos aproximaciones unilaterales y opuestas entre sí, el “economicismo” y el “semiologismo”, el primero concibe una especie de reduccionismo en torno al capital económico y el segundo la reducción de las relaciones sociales de intercambios a fenómenos de comunicación.

La mutua convertibilidad de los diferentes tipos de capital es el punto de partida de las estrategias que pretenden asegurar la reproducción del capital (y de la posición ocupada en el espacio social) con los menores costes de conversión de capital que sea posible (trabajo de conversión y pérdidas inherentes a la conversión misma). Los diversos tipos de capital se diferencian según su reproductibilidad, o sea, según la facilidad con la que pueden transmitirse (Bourdieu, 2001, p.161).

Bourdieu al recuperar la ley de la conservación de la energía, propia de las ciencias de la naturaleza, tiene presente las “pérdidas” que se presentan en la transformación y transmisión de los capitales. Estas pérdidas pueden ser interpretadas como la generación de otro tipo de capitales no establecidos *a priori* pero presentes en la transformación de un capital en otro(s); por ejemplo, en la reconversión del capital cultural institucionalizado en capital económico, una parte del primero se ha transformado en mayor o menor medida en capital simbólico y en capital social, en este caso, es posible que el capital económico tenga mayor preponderancia pero el resto de los capitales están también presentes aun cuando el agente esté consciente o no de esta circunstancia.

Concepto de *Habitus*.

El *habitus*, en tanto materialización de la memoria colectiva, se concibe como aquella capacidad de engendrar con una libertad, controlada y condicionada por su carácter histórico, una serie de productos controlados y regulados por las condiciones socialmente situadas que le produjeron, una reproducción de las conquistas de antecesores por los sucesores, así

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

Es el principio de elección de elecciones no elegidas, tiende a concebir todas las conductas “razonables” de “sentido común” que son posibles sólo en esas regularidades y en sus límites correspondientes, Bourdieu establece que el *habitus* es un sistema:

de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu 2007, p. 86).

Por tanto, el *habitus* al ser historia incorporada o naturalizada, es la presencia del pasado que actúa en el presente, por tanto, las prácticas sociales sólo pueden explicarse a partir de las condiciones sociales que sirvieron como catalizadores para la constitución del *habitus* pero también de las condiciones sociales en las que éste opera. Es un constructo actuado y actuante con rasgos de autonomía que es producto del pasado pero que al operar como capital acumulado tiende a producir y reproducir historia a partir de la historia.

El *habitus*, como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin (Bourdieu, 1990, p. 114).

El *habitus*, en tanto sentido práctico, es producto de un trabajo de inculcación y apropiación requerido en su conformación con la finalidad de que las estructuras objetivas tiendan a reproducirse bajo formas eufemizadas, pero a la vez duraderas que tienden a activar el sentido objetivado de las

condiciones que las produjeron. De esta manera, el *habitus*, es a la vez esquema de clasificación y juicio clasificatorio, los esquemas objetivamente referidos a una condición social y el juicio sustentado la percepción de las interacciones entre las prácticas y las posiciones ocupadas en el espacio social.

las disposiciones interiores, interiorización de la exterioridad, permiten a las fuerzas exteriores ejercerse, pero según la lógica específica de los organismos en los cuales están incorporadas, es decir de manera duradera, sistemáticamente y no mecánica: sistema adquirido de esquemas generadores, el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción, y de ellos solamente (Bourdieu 2007, p. 86).

Esta condición, sin embargo, requiere realizar una vinculación entre las condiciones sociales donde se produjo el *habitus* y aquellas donde ahora opera, por lo que es necesario que el investigador recupere ambos estados del mundo social toda vez que “el *habitus* es la presencia actuante de todo el pasado del cual es producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas su independencia relativa con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato” (Bourdieu, 2007, p. 92).

Para Bourdieu, el *habitus* es la acción que conjuga la objetivación en los cuerpos pero también la objetivación en las instituciones, este proceso es producto de la objetivación de la historia no es producto de las condiciones actuales aun cuando opere en ellas,

Los *habitus* son la incorporación de la misma historia que las prácticas que ellos engendran son mutuamente comprensibles e inmediatamente ajustadas a las estructuras y también objetivamente concertadas y dotadas de un sentido objetivo al mismo tiempo unitario y sistemático, que trasciende las intenciones subjetivas y los proyectos conscientes, individuales o colectivos (Bourdieu, 2007, p. 94).

Es evidente entonces, que los agentes que desarrollan sus prácticas sociales en un mismo campo tengan diferencias individuales en su *habitus*, lo cual se explica ante la singularidad de las trayectorias sociales en ese campo. De esta manera, se puede plantear que el *habitus* tiene tres dimensiones: una praxeológica (lúdica, herética, ataráctica, resignada, etc.), una temporal (permanente, duradera, transitoria o efímera³) y una topológica (espacial o vecindad). Ver tabla 2.

³ Aunque se pueden presentar disposiciones transitorias o efímeras, no se consideran propiamente un *habitus*, aunque bajo determinadas condiciones pueden llegar a serlo,

Tabla 2. Tipos de disposiciones de la dimensión praxeológica del *habitus*.

Disposiciones			
Lúdica	Herética	Ataráxica	Resignada
Manifestadas “por las conductas de los agentes que juegan los juegos sociales y ellos mismos son el juego hecho hombre al declarar un gusto y un agrado por lo que practican, y rechazo o desagrado por quienes demeritan al juego o a sus jugadores”	“Son las que los agentes que luchan por imponer una lógica distinta a la arbitrariamente impuesta a fin de obtener mayores beneficios que los adquiridos hasta ese momento”	Son las de aquellos agentes que, estando en el campo de manera práctica, no han adquirido el sentido de juego, no les interesa y les es lo mismo estar que no estar, son indiferentes aunque están ahí [...] y no se han dejado permear por las condiciones sociales externas con sus objetos y sistemas de relaciones, permaneciendo prácticamente inalterables ante esas condiciones”	“Por su tendencia a participar de los juegos sociales de forma simulada, y hasta «chambista», y son agentes necesarios para el funcionamiento de los campos. Son sujetos en el pleno sentido del término al ser individuos sometidos arbitrariamente a la lógica de los campos donde están insertos”

Fuente: Elaboración con base en Cerón (2012).

Histéresis.

Bourdieu establece una relación dialéctica entre las disposiciones, las ocasiones en cada agente y la interacción objetiva establecida entre disposiciones objetivamente coordinadas y, cuando esto no sucede, es porque se debe a un desfaseamiento en el que el *habitus* opera fuera de tiempo y cuando las prácticas están fuera de lugar al ser objetivamente incompatibles a las condiciones presentes. Bien sea por una reconfiguración del campo o una caducidad de las condiciones objetivas, se presenta un efecto de histéresis de los *habitus*,

uno de los fundamentos del desfase entre las ocasiones y las disposiciones para aprovecharlas causante de las ocasiones desperdiciadas y en particular de la impotencia, a menudo observada, para pensar las crisis históricas de acuerdo con categorías de percepción y de pensamiento diferentes de las del pasado, por más que éste sea revolucionario (Bourdieu, 2007, p. 97).

Una recuperación del pasado que opera en un presente inmediato que ha cambiado al menos parcialmente sus condiciones y hace parecer una disposición como fuera de tiempo, fuera de lugar, actuando como una falsa anticipación pero que de cumplirse las condiciones “originales” tal disposición se ajustaría a probabilidades objetivas. El efecto de histéresis es un término cuyo origen se presenta en fenómenos electromagnéticos, donde es utilizado para designar al efecto que permanece en un material después de que cesa el campo que lo origina y que reproduce más o menos las condiciones físicas a una escala menor en ese material.

En similitud a un campo magnético, existe en el *habitus* una condición inercial que origina un actuar similar al campo en el que fue estructurado aun cuando hayan desaparecido las condiciones que le dieron origen, de esta manera “Al ser duraderas las disposiciones, dice Bourdieu, el *habitus* también funcionan «a contratiempo», con lo que se produce un efecto de retraso (*retard*), de desajuste

(*décalage*)” (García Inda, 1997, p. 105). De ahí la importancia de reconocer las condiciones primarias en las que el *habitus* fue estructurado, bien sea para reconocer su eficacia en ese campo o bien para determinar cuando el efecto de histéresis se presenta, probando que el sistema de disposiciones resulte inadecuado, fuera de lugar o incluso contradictorio.

Hexis corporal.

Bourdieu (2007) concibe la *hexis* corporal, como “la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar” (p. 113). De esta manera, los agentes no imitan “modelos” sino las acciones de otros agentes que, al pertenecer a un determinado campo, actúan en consecuencia con un sistema de objetos y un conjunto de significaciones y de valores sociales; estas condiciones, le dan al agente un determinado esquema postural singular y sistemático en concordancia con el “entorno” en el que se desenvuelve.

Las pautas (esquemas) tanto de percepción y de apreciación como de expresión representan de acuerdo con Bourdieu, su aplicación al propio cuerpo, y en particular a sus partes más convenientes desde la perspectiva de dichas pautas, todo ello derivado a las inversiones de que es objeto el cuerpo durante un proceso de socialización y posterior reproducción, no es un simple imitar, sino un proceso de identificación, construcción y reproducción que se opone tanto al recuerdo como a un saber. De esta manera, “el cuerpo cree en aquello a lo que juega: llora si imita la tristeza. No representa aquello a lo que juega, no memoriza el pasado, actúa el pasado, anulado así en cuanto tal, lo revive” (Bourdieu, 2007, p. 117).

Estrategias de reproducción.

Para Bourdieu, la estrategia tiene la intención primera de denotar las coacciones en el marco de las estructuras que inciden sobre los agentes, pero al mismo tiempo de proveer la posibilidad de respuestas activas a dichas coacciones, de tal manera que:

Las estrategias de reproducción tienen por principio, no una intención consciente y racional, sino las disposiciones del *habitus* que espontáneamente tiende a reproducir las condiciones de su propia producción. Ya que dependen de las condiciones sociales cuyo producto es el *habitus* [...] tienden a perpetuar su identidad, que es diferencia, manteniendo brechas, distancias, relaciones de orden; así contribuyen en la práctica a la reproducción del sistema completo de diferencias constitutivas del orden social (Bourdieu, 2011b, p. 37).

Aunque es el mismo sociólogo francés quien establece que estas estrategias de reproducción son inherentes al *habitus*, también pueden presentarse a la par de estrategias conscientes tanto

individuales como colectivas, aunque no necesariamente se concreten en la realización de los fines para los cuales fueron establecidas. Para Bourdieu, las estrategias de reproducción (ver esquema 2) precisan su definición en relación con un mecanismo de reproducción, sea institucionalizado o no.

Una historia comparada de los sistemas de estrategias de reproducción social debe tomar en cuenta, por una parte, la composición del patrimonio que se ha de transmitir, es decir, el peso relativo de las diferentes formas de capital, y, por otra parte, el estado de los mecanismos de reproducción (mercado, especialmente mercado del trabajo; derecho, especialmente derecho sucesorio o de propiedad; institución escolar y título escolar, etcétera) (2011b, p. 39).

Clase social

Para Bourdieu, la clase social, es una construcción analítica que consta de dos momentos, uno objetivista y otro subjetivista. En el momento objetivista los agentes sociales son susceptibles de ser sometidos a un proceso de “cosificación” y se presenta como una construcción teórica de las clases sociales en el espacio social; en tanto que en el momento subjetivista se presenta la relación entre los campos de fuerzas y de luchas donde los agentes construyen la realidad social a partir de actos individuales de construcción. En el momento objetivista, Bourdieu establece que:

Lo que existe no son “clases sociales” tal como se entiende en el modo de pensar realista, sustancialista y empiricista adoptado por oponentes y proponentes de la existencia de la clase, sino más bien un espacio social en el verdadero sentido del término, si admitimos, con Strawson, que la propiedad fundamental de un espacio es la recíproca externalidad de los objetos que encierra (Bourdieu, 2001, p. 105).

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

Así pues, los agentes están distribuidos en la totalidad del e-espacio social, en la primera dimensión según el *volumen* global de capital que poseen, en la segunda dimensión según la *composición* de su capital, esto es, según el peso relativo de los diversos tipos de capital en la totalidad de su capital, especialmente del económico y del cultural, y en la tercera dimensión según la evolución en el tiempo del volumen y la composición de su capital, esto es, según su *trayectoria* en el espacio social (Bourdieu, 2001, p.106).

Esquema 2. Estrategias de reproducción.

Estrategias de reproducción	Sucesorias	Apuntan a garantizar la transmisión del patrimonio material entre las generaciones con el mínimo desperdicio posible dentro de los límites de las posibilidades ofrecidas por las costumbres y el derecho [...] Estas estrategias se especifican según la forma de capital que se ha de transmitir y, por tanto, según la composición del patrimonio
	Educativas	Entre ellas el caso específico de las estrategias escolares de las familias o de los hijos escolarizados, son estrategias de inversión a muy largo plazo, no necesariamente percibidas como tales, y no se reducen, como cree la economía del capital humano, sólo a su dimensión económica, o incluso monetaria: en efecto, tienden ante todo a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia de grupo.
	De inversión económica	En el sentido amplio del término, tienden a la perpetuación o el aumento del capital bajo sus diferentes formas.
	De inversión social	Orientadas hacia la instauración o el sostenimiento de relaciones sociales directamente utilizables o movilizables, a corto o a largo plazo, es decir, hacia su transformación en obligaciones duraderas, subjetivamente percibidas (sentimientos de reconocimiento, respeto, etc.) o institucionalmente garantizadas (derechos), y, por tanto, en capital social y en capital simbólico, producido por la alquimia del intercambio -de dinero, de trabajo, de tiempo, etc.- y por todo un trabajo específico de sostenimiento de las relaciones
	Matrimoniales	Debe asegurarse la reproducción biológica del grupo sin amenazar su reproducción social mediante casamientos desiguales, y ocuparse del mantenimiento del capital social, mediante la alianza con un grupo al menos equivalente bajo todos los aspectos socialmente pertinentes.
	De inversión simbólica	Son todas las acciones que apuntan a conservar y a aumentar el capital de reconocimiento [...] propiciando la reproducción de los esquemas de percepción y de apreciación más favorables a sus propiedades y produciendo las acciones susceptibles de apreciación positiva según esas categorías.
	Sociodicea	Caso especial de inversión simbólica, apuntan a legitimar la dominación y su fundamento (es decir, la especie de capital sobre la cual reposa), naturalizándolos.

Fuente: Elaboración propia con base en Bourdieu (2011b, Pp. 36-37).

Desde esta perspectiva, Bourdieu concibe una clase construida como aquel conjunto de agentes sometidos a circunstancias de vida y factores condicionantes similares lo que los orilla, al ocupar posiciones similares, a poseer una dotación de disposiciones similares y a desarrollar prácticas similares. Sin embargo, es el propio autor que establece la necesidad de no confundir las clases sociales construidas con clases reales, no confundir la “lógica de las cosas con las cosas de la lógica” (Bourdieu, 2001, p. 111)

Desde un momento subjetivista, Bourdieu advierte sobre la construcción simbólica y su vínculo con la búsqueda de intereses individuales y colectivos del investigador, de esta manera, el científico social (2001, p. 116):

- Trata con un objeto que es él mismo el objeto, y el sujeto, de luchas cognitivas -no sólo de batallas entre académicos, sino también entre legos y, entre éstos, entre los diversos profesionales en la representación del mundo.
- Puede estar tentado en erigirse en referente, capaz de juzgar con máxima autoridad entre construcciones rivales, entre aquellas claras teorías populares que él excluye de su discurso teórico sin darse cuenta que son parte y parcela de la realidad y que, hasta cierto punto, son parte integrante de la realidad del mundo social.
- Este epistemocentrismo teoricista lleva a olvidar que los criterios utilizados son también instrumentos -debería decir armas- y apuestas en la lucha por la clasificación que determina la construcción o deconstrucción de las clasificaciones actualmente en uso.

Visto de esta manera, la construcción de una clase social está sujeta a cierto grado de relativización y valoración por parte del investigador, quien al estudiar las posiciones y los *habitus* de agentes que “pertenecen” dicha clase impone cierta carga en la interpretación de las interpretaciones, por lo que las clasificaciones prácticas pueden no representar total coherencia con las clasificaciones propuestas por él. Es también el investigador un agente que puede influir en mayor o menor medida en el campo mismo y es sujeto por recibir la influencia del propio campo y de sus propiedades, bajo estas condiciones y condicionantes, el investigador busca construir una clase social.

Desde el posicionamiento de Bourdieu, es evidente que se debe superar la oposición entre la visión objetivista y constructivista, por lo que no solamente es necesario incluir las representaciones que del mundo social poseen los agentes sino cómo éstas contribuyen a su vez a construir ese mundo y la visión que de él se tiene. Una perspectiva teórica construida así, “debe tomar como una verdad indiscutible que la verdad del mundo social es el objeto de una lucha” (Bourdieu, 2001, p. 118).

Vista de esta manera, una clase social es una construcción analítica (ver figura 4) en la que es preciso reconocer y superar, en la medida de lo posible, el posicionamiento del investigador social y la influencia que ejerce sobre el objeto de estudio, pero que además es necesario concebir que los agentes sociales no son “partículas” que se sometan de manera mecánica a las fuerzas de un campo determinado, como sucede con algunos campos de la física, sino que

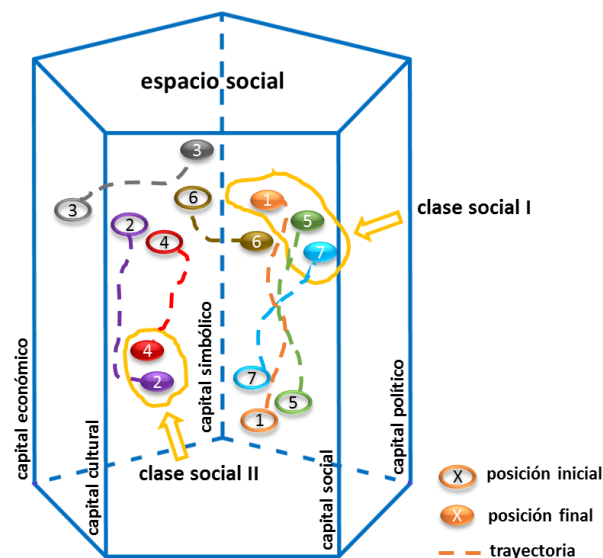
Son, más bien, detentores de capitales y, dependiendo de su trayectoria y de la posición que ocupen en el campo en virtud de su dotación (volumen y estructura) de capital, tienen una propensión a orientarse activamente ya sea hacia la preservación de la distribución de capital o hacia la subversión de dicha distribución (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 165).

De esta manera, a posiciones homologas ocupadas por los agentes sociales, se tienen prácticas sociales y disposiciones también homólogas, esta homologación objetiva de las disposiciones de clase construida se caracteriza por estar fuera de

todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, afortiori, de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella (Bourdieu, 2007, p. 95).

En relación a las disposiciones de los agentes que conforman una clase, Bourdieu concibe que el *habitus* de clase es “un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción” (Bourdieu, 2007, p. 98).

Figura 4. Construcción analítica de clase social en función de la trayectoria social, dotación de capital y disposiciones.



Fuente: Elaboración propia con base en Bourdieu (2001, 2005, 2007).

A manera de cierre en cuanto al posicionamiento de Pierre Bourdieu, es necesario establecer que es el propio autor quien considera que, si se viera en la necesidad de representar su trabajo en dos palabras, se referiría a un constructivismo estructuralista o un estructuralismo constructivista.

Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc. Estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones (Bourdieu, 2000a, p. 127).

En tanto que,

Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente clases sociales (Bourdieu, 2000a, p. 127).

De esta manera, Bourdieu concibe una relación dialéctica entre los momentos objetivista y subjetivista por lo que es evidente que el estudio de uno de ellos separado del otro llevará a puntos de vista parcializados desde el momento de la concepción de la investigación y de esta manera es muy probable que las relaciones establecidas entre agentes e instituciones escapen al investigador.

Por ello es necesario retornar a la práctica, ámbito de la dialéctica del *opus operatum* y del *modus operandi*, de los productos objetivados y de los productos incorporados de la práctica histórica, de las estructuras y de los *habitus* (Bourdieu, 2007, p. 86).

Se puede considerar entonces a la relación entre el *habitus* y el campo como biyectiva, en virtud de que el campo sólo puede existir (incluyendo sus propiedades) en la medida en que los agentes sociales posean las disposiciones y un conjunto de esquemas de percepción necesarios para constituir la materia y dotarla de significado y, recíprocamente mediante la participación de los agentes en el campo, es que incorporan a su *habitus* el saber hacer apropiado que les permita constituir el campo. Aunque un campo esté constituido por diferentes agentes sociales cada uno con su *habitus*, su dotación de capitales y su una trayectoria en él, el *habitus* representa la transposición de sus estructuras objetivas en las estructuras subjetivas y el pensamiento del agente.

Perspectiva metodológica desde Pierre Bourdieu

La teoría de Bourdieu establece como estrategia metodológica tres momentos claramente definidos, necesarios e internamente conectados entre sí:

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

encuentra en su trayectoria dentro del campo oportunidades más o menos favorables de actualización (Bourdieu, 2005, pp. 159-160).

Estos tres momentos son metodológicamente inseparables, toda vez que la teoría de Bourdieu es de carácter relacional, sin embargo, es el propio autor quien establece que el espacio de las posiciones tiende a tomar una relativa preponderancia sobre el espacio de las tomas de posición. De esta manera, al trabajar con esquemas dialécticos, metodológicamente se opera entre lo cuantitativo y lo cualitativo, es decir lo relacional, donde se apuesta por la noción de agente (en vez de la de sujeto, actor individuo o persona) capaz de actuar e innovar y cuya acción no es del todo racional o irracional sino más bien razonable. Además, es necesario reconocer que existe una especie de círculo hermenéutico en la construcción del campo que precisa la identificación de las formas y estructura de los capitales en juego, pero para conocer dicha forma es necesario conocer la lógica específica que gobierna al campo de estudio.

Sin embargo, de acuerdo con Gutiérrez (1997), Bourdieu previene sobre los riesgos que pueden oscurecer la mirada sociológica, el primero de ellos originado por las características particulares del investigador; el segundo, por su posición ocupada en el microcosmos del campo académico y; el tercero, que corresponde con el sesgo intelectualista “que lleva a concebir el mundo como el mundo como un espectáculo a ser interpretado y no como conjunto de problemas concretos que reclaman soluciones prácticas” (p. 1).

Pero no sólo fue importante tomar precauciones con los riesgos establecidos por Bourdieu, también adquirió relevancia para esta investigación el asumir que no es conveniente abordar la realidad desde una sola perspectiva metodológica, sea cualitativa o bien cuantitativa, estas modalidades son simplemente formas diferentes de abordar dicha realidad, por lo a partir del marco teórico elegido se consideró oportuno seleccionar técnicas de ambas perspectivas que en su conjunto permitieron aproximarse a la realidad a investigar.

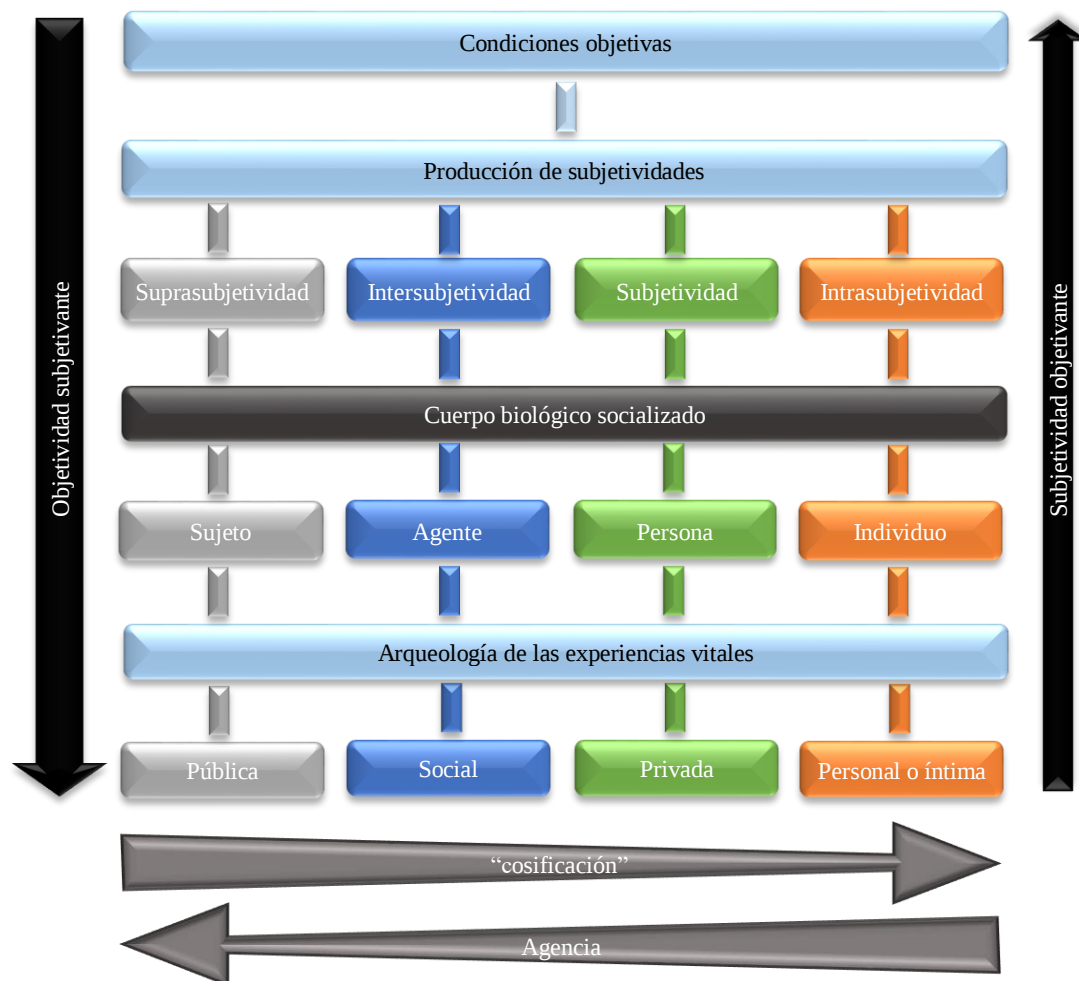
Modelo teórico-referencial

Bajo esta lógica, el presente, es más que un todo homogéneo y perfectamente articulado, aún en su objetivación es diverso y varía según contextos y situaciones previas de carácter particular, luego entonces, se puede presuponer que la objetivación es más subjetiva que la propia subjetivación. Cerón (2016) establece cuatro dimensiones de experiencias vitales (lo público, lo social, lo personal y lo privado) y cómo éstas tienen influencia en los procesos de subjetivación sobre un cuerpo biológico socializado, como resultado, se tiene entonces una suprasubjetividad, una intersubjetividad, una subjetividad y una intrasubjetividad; sin embargo, ya se ha establecido que estos procesos no son

lineales, por lo que existe una relación más o menos intensa con las producciones de subjetividad (ver figura 5).

Los OI's, en tanto entidades supranacionales que diseñan y emiten políticas homogeneizantes y, los Estados-nación mediante la adaptación (en su caso) y la implementación de las mismas, son los principales generadores y operadores, respectivamente de lo que se denomina **suprasubjetividad**; de esta manera, se concibe al ser biológico como un sujeto generándose entonces una especie de “cosificación”, toda vez que su capacidad de agencia se ve reducida sin que ello implique su inexistencia en términos de la posición ocupada en un campo específico, es en este punto donde las experiencias vitales se producen en la esfera de lo público-político.

Figura 5. Modelo teórico de producción de subjetividades.



Fuente: Adaptado de Cerón (2016).

En un campo social determinado, el cual es regulado directamente por las condiciones objetivas de dicho campo e indirectamente por las condiciones que le regulan (las mismas que suponen una suprasubjetividad), los cuerpos biológicos adquieren con mayores posibilidades la capacidad de agencia lo que les permite administrar sus posiciones y trayectorias sociales en dicho campo con mayor libertad, en este caso, se puede hablar de un segundo proceso de subjetivación, la **intersubjetividad** que se presenta en las relaciones entre agentes con más o menos los mismos dispositivos y disposiciones, esta situación les hace parecer a los agentes que gozan cierto grado de autonomía y de libertad: donde las experiencias vitales corresponden a la esfera de lo social.

El tercer nivel de subjetivación, la **subjetividad** propiamente dicha se presenta en la esfera de lo privado, es aquí donde la percepción del cuerpo biológico socializado se concibe como persona y, la percepción de libertad y autonomía aumenta, propiciando con ello una sensación de liberación de los campos que producen la suprasubjetividad y la intersubjetividad; la persona asume dispositivos y disposiciones propios del campo de lo privado y parece alejarse los procesos de “cosificación”, sin embargo, los procesos de subjetivación siguen latentes y menos conscientes en ella pero regulando la práctica social de las personas, tal es el caso de los códigos de conducta de la vida familiar establecidos por el Estado.

Finalmente, en la esfera de lo íntimo el cuerpo biológico socializado adquiere la categoría de individuo, se genera de esta manera el cuarto proceso de subjetivación denominado **intrasubjetividad** y si bien, también está regulado por los otros procesos de subjetivación, la percepción de independencia y autonomía parecen alcanzar su punto más alto, la aparente concepción de individuo único e irrepetible es tan sólo una máscara cuyo rostro que la porta tiene incorporada las estructuras, disposiciones y dispositivos de los otros niveles de subjetivación, la elección del tipo de vestido y como portarlo, está regulado a veces más y a veces menos, por las condiciones objetivas de los niveles previos. Cabe mencionar que, en cierta medida, este proceso de subjetivación es propio del campo de la psicología motivo por el cual queda fuera de este estudio.

En los procesos de subjetivación y desde el cuerpo biológico socializado, la “cosificación” o percepción de ella disminuye en la medida en que se realiza el recorrido de la suprasubjetividad a la intrasubjetividad, caso contrario sucede con la capacidad de agencia o percepción de ella, que disminuye la transitar de la intrasubjetividad a la suprasubjetividad. En lo que respecta a las condiciones objetivas y como estas interfieren en el proceso de subjetivación, se puede considerar que este permea a las diferentes concepciones de cuerpo biológico socializado y a las arqueologías de las experiencias vitales, es decir, la objetividad ejerce una función subjetivante, caso contrario y aunque en menor medida, la subjetividad realiza una función objetivante.

Las condiciones objetivas conceptualizadas como sistemas de relaciones precisan la producción de subjetividades, sin embargo, se parte de la premisa que las condiciones objetivas pueden originarse por la coexistencia de diferentes campos (y subcampos en su caso) en un mismo espacio social; de esta manera, para el estudio de la producción de subjetividades en el espacio universitario se asume la coexistencia de los campos familiar, social, económico y cultural, cada uno de ellos con relativa autonomía y con sus capitales correspondientes que no necesariamente poseen la misma valoración en todos los campos.

En esta concreción del objeto de estudio se precisa que la fragmentación de subjetividades para fines analíticos demandó tanto el reconocimiento del sistema de relaciones que produce cada uno de sus componentes como el uso de técnicas de recopilación, tratamiento y construcción del dato que suministraron elementos para la reintegración del estudio de la subjetividad. Al asumir que tanto el objeto de estudio como el dato se construyen y que además dicha construcción es dialéctica, se requirió de un proceso análisis-síntesis que reconoció las similitudes y las diferencias entre los espacios sociales investigados, la coexistencia de diversos campos, la construcción del sistema de relaciones existentes, así como las disposiciones y en algunos casos el *habitus* de los agentes; así la articulación metodológica construida se presenta en el siguiente capítulo.

Capítulo III

Perspectiva metodológica. Una construcción de la subjetividad

...los dos momentos objetivista y subjetivista están en una relación dialéctica y que, aun así, por ejemplo, el momento subjetivista parece muy próximo, cuando se lo toma separadamente, de los análisis interaccionistas o etnometodológicos, está separado de ellos por una diferencia radical; los puntos de vista son aprehendidos en tanto tales y relacionados con las posiciones en la estructura de los agentes correspondientes.

(Pierre Bourdieu, Cosas dichas)

Es conveniente tener presente, como ha sido citado líneas arriba, la importancia de no separar los momentos metodológicos establecidos por Bourdieu y que en conjunto con la fórmula del sentido práctico no deben ser conceptualizadas como estructuras rígidas, sino como estructuras que implican conceptos dialécticos, flexibles, relacionales y abiertos; de tal manera que metodológicamente es conveniente operar entre lo cuantitativo y lo cualitativo, evitando así la inconveniencia de abordar la realidad desde una sola perspectiva metodológica, sea cualitativa o bien cuantitativa.

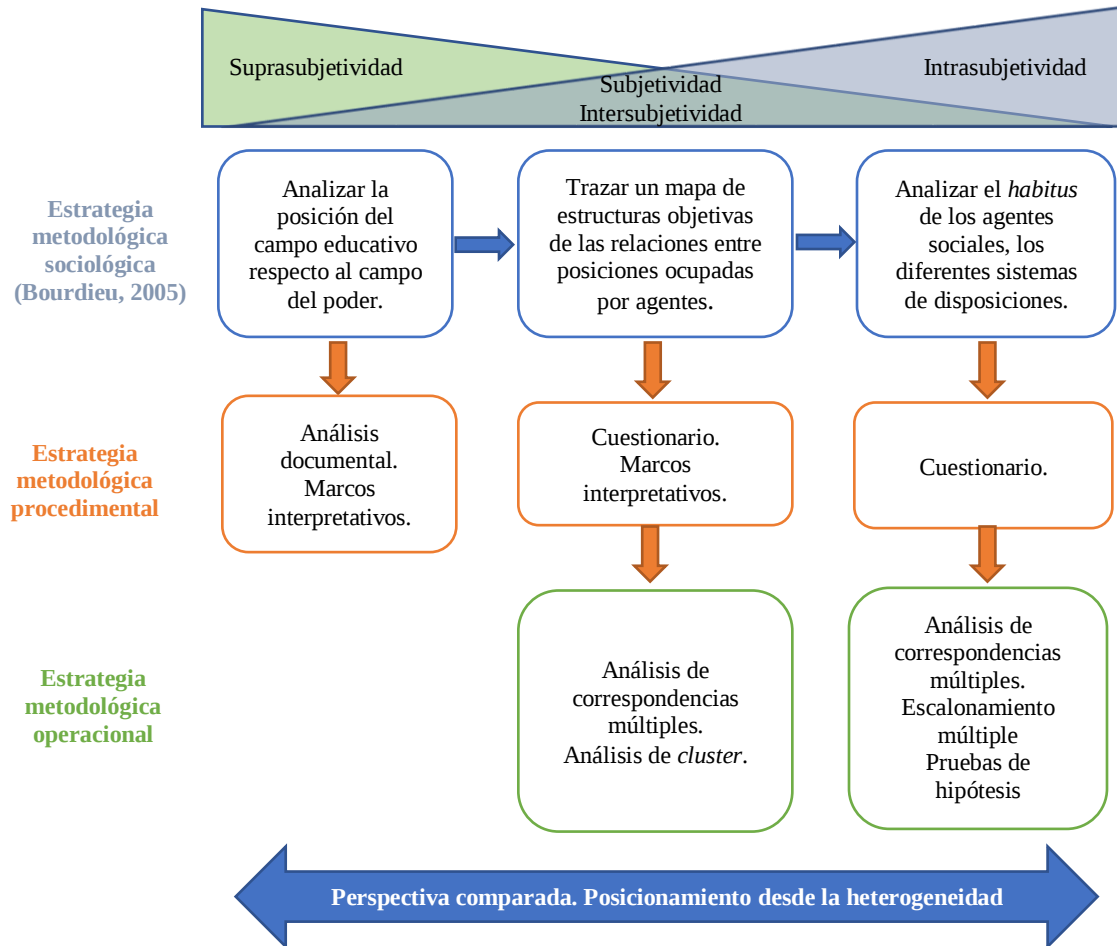
La concepción de un politeísmo metodológico, característico de la obra del autor francés, se recupera en este capítulo partiendo de elementos del método comparado en educación y de diversas técnicas cuantitativas y cualitativas que se ven concretadas e integradas en un modelo metodológico que sustentó tanto el desarrollo del trabajo documental y de campo como la posterior construcción del dato. En este sentido es importante resaltar que, aunque en este capítulo se presenta la aproximación metodológica antes del análisis y discusión de los resultados, la construcción se fue concretando a la par del análisis de cada una de las etapas metodológicas previamente establecidas tanto en los objetivos como en la propuesta de Bourdieu referenciada en el capítulo anterior, por lo que se le invita al lector a guardar la distancia prudente entre la escritura y la construcción tanto del objeto de estudio como del dato.

Modelo metodológico de aproximación.

En el modelo metodológico de aproximación (figura 6) se recuperaron estrategias metodológicas de carácter sociológico, procedimental y operacional, mismas que se articularon desde una perspectiva comparada con un posicionamiento desde la heterogeneidad en consistencia con el modelo teórico para el estudio de la producción de subjetividades desarrollado en el capítulo II (ver

figura 5). A continuación, se presenta de manera breve una descripción de las estrategias metodológicas y técnicas utilizadas en el modelo metodológico de aproximación.

Figura 6. Modelo metodológico para el estudio de la producción de subjetividades.



Fuente: Elaboración propia.

Perspectiva comparada.

La apuesta por la elección de una perspectiva comparada surge de la noción referente de que la sociología, principal apuesta teórica asumida, ha manifestado desde siempre un interés por los estudios de corte comparado ya sea de culturas, sociedades o bien instituciones, así “la sociología comparativa no es una rama de la sociología, es la sociología misma en la medida en que intenta explicar los hechos” (Durkheim citado por Sartori, 1994, p. 32). Luego entonces, se puede asumir que tanto la perspectiva sociológica como el método comparado son perfectamente compatibles, de ahí el interés por establecer una propuesta metodológica que les recupere.

Por otra parte, se comparte el posicionamiento de Caïs (1997) quien argumenta que:

Los fenómenos sociales son complejos y difíciles de descubrir. Causas diferentes se combinan de maneras diversas para producir un resultado concreto. Es raro que un resultado que sólo tiene una causa singular sea de interés para algún científico social. Las causas casi nunca operan solas. Es el efecto combinado de varias condiciones -su intersección en el tiempo y en el espacio- lo que produce un cierto resultado (p. 15).

De esta manera, se puede establecer que las variaciones espacio-temporales así como el contexto entre otras, inciden en el estudio de un fenómeno social específico con el riesgo de que se presenten efectos diferentes o incluso opuestos al trivializar las variaciones ya citadas.

Schriewer (1990) establece que en los estudios comparados se demanda un conocimiento de relaciones comparativas tanto simples como complejas, pero también implica relacionar hechos e incluso relacionar las relaciones mismas, distinción donde el autor focaliza la atención. Esta perspectiva metodológica es congruente con el posicionamiento de Bourdieu al asumir su propuesta teórica como abierta pero también relacional.

Ahora bien, la educación comparada e internacional desde sus inicios se ha caracterizado por la variación de las posturas epistemológicas, perspectivas teóricas y metodológicas empleadas en diversas investigaciones. En este sentido destaca la perspectiva denominada **Ortodoxia** con estudios de corte evolucionista y también funcionalista, la **heterodoxia** característica de estudios críticos e interpretativos y la **heterogeneidad** que recupera corrientes de conocimiento que se pueden considerar complementarias (Paulston, 2013). Concretamente en la heterogeneidad:

...es cada vez mayor el número de investigadores que consideran todo el conocimiento fundacional -sea ciencia positiva, ciencia interpretativa o ciencia marxista- como incompleto y problemático...este campo está evolucionando desde las guerras paradigmáticas hacia algo más parecido a una comunidad en debate, a medida que el uso del conocimiento se hace más ecléctico y se ve orientado por nuevas ideas y nuevas elaboraciones, como interpretaciones, simulaciones, traducciones, sondeos y representaciones conceptuales (Paulston, 2013, Pp. 222-223).

Paulston considera que la fenomenología ha incorporado conocimientos y referentes desde diversas tendencias en el marco de un dinamismo intelectual en los textos referentes a la educación comparada e internacional, estos esfuerzos recuperan por ejemplo la conciencia y las emociones de los agentes en tanto componentes importantes de la subjetividad al recuperar su interpretación como historia y remanentes de los modos de concebir la realidad y el mundo. Desde esta perspectiva, se recuperan la integración de objetos particulares de disciplinas como la sociología, la psicología, la economía, la demografía y la política entre otras, lo que demanda a su vez la necesidad de buscar una articulación e integración que de conceptos tradicionalmente disímiles e incluso antagónicos bajo concepciones tradicionales, en este sentido Oliveira (2013) establece que:

Partiendo entonces de una pluralidad de estos modelos abstractos, y utilizando sus propias herramientas teóricas y metodológicas, la educación comparada produce sus propios datos en segundo plano y llega a sus propias conclusiones, que pueden ser de muchas clases: leyes a cuasi-leyes, teorías provisionales, confirmaciones o refutaciones de teorías anteriores, hipótesis nuevas para investigaciones futuras, etc (p. 255).

El reconocimiento de estudiar los fenómenos educativos de manera integrada precisa la recuperación de variables explicativas o categorías analíticas de disciplinas heterogéneas superando la perspectiva aislacionista de que los estudios sobre la educación deben ser investigados solamente desde la propia educación, sin embargo, es importante considerar la delimitación de variables mediante la locución *ceteris paribus*. En complemento a lo anterior, también es importante considerar el contexto social como determinante en la influencia ejercida sobre los fenómenos y que se mediatiza de los efectos y variantes resultantes de su operación (Rojas y Navarrete, 2010).

Por otra parte, las características que sustentan la comparación se podrían clasificar en cuatro grandes rubros: el entorno, el método, lo relacional y la pretensión; en el rubro del entorno es importante el reconocimiento de la realidad social o cultural, la afinidad o proximidad geográfica o histórica y la aplicación a pequeñas variaciones de una misma estructura; en el método se establece que es aplicable a diferentes ramas de la ciencia y presenta la posibilidad de emplear criterios cuantitativos, cualitativos o mixtos para ordenar y relacionar las variables; respecto a lo relacional se caracteriza por distinguir planteamientos estructurales o teóricos y la aplicación de los mismos, pero también precisa una acción de pensar relacionado así como la concepción de un conjunto de relaciones recíprocas y relacionadas; finalmente en cuanto a pretensión tiende a unificar o generalizar, partir apriorísticamente de la desigualdad o diferencia y descubrir las semejanzas y/o diferencias y sus posibles relaciones (Raventós, 1983, Pp. 63-75).

De acuerdo con Oliveira (2013) el calificativo “comparado” en las ciencias sociales demanda el uso previo de proposiciones teóricas concernientes a realidades semejantes que pertenecen a colectividades sociales “discretos” y no necesariamente países como podría pensarse, esta peculiaridad posibilita verlos como “sistemas”. En este sentido Potts (2010) argumenta que los estudios desarrollados de manera local pueden ser considerados tan comparativos como aquellos realizados entre países en el entendido que la investigación acción, por ejemplo, precisa establecer canales de comunicación y su correspondiente comprensión entre agentes los cuales al tener perspectivas no convergentes adquieren el adjetivo “comparado”. En este tenor el uso de diversas perspectivas metodológicas es recomendable, dentro de este politeísmo metodológico la autora precisa sobre la etnografía que:

Desde la etnografía, cuando ésta es llevada a cabo en culturas que no son familiares para los investigadores, la etnografía casi siempre es comparativa [...] Un informe posterior consiste

en la interpretación tanto del detalle de las vidas individuales como de los contextos sociales, políticos y otros que sean pertinentes [...] algunas de las características de la investigación etnográfica son pertinentes para una discusión sobre el lugar de las subjetividades en la investigación en educación comparada (Potts, 2010, p. 100).

El reconocimiento de la subjetividad de una persona precisa también la valoración de su subjetividad como individuo pero también de aquella que le es propia en tanto agente social en un campo determinado, en otras palabras el lenguaje y las experiencias personales, los valores y las emociones tienen relación con las políticas educativas, los modelos de gestión de las instituciones educativas y los contextos socioeconómicos entre otros representan variables explicativas que permiten caracterizar la subjetividad en un carácter dinámico pero inestable y circunstancial al mismo tiempo. En este contexto se coincide con Sartori (1994, p. 33) en referencia a que “comparativo se refiere a un método de estudio, no a un cuerpo sustantivo de saberes” además, la comparación implica estudiar las similitudes o bien las diferencias, pero en ambos casos es conveniente prestar atención al contexto que le da origen y al mismo tiempo las regula toda vez que:

implica asimilar y diferenciar *en los límites*. Si dos entidades son iguales en todo, en todas sus características, es como si fuesen la misma entidad, y todo termina ahí. A la inversa, si dos entidades son diferentes en todo, entonces es inútil compararlas, y del mismo modo todo concluye aquí (Sartori, 1994, p. 35).

Para Sartori, el investigador en función del posicionamiento teórico-metodológico que se haya adoptado establecerá la prioridad para enfatizar si buscará las similitudes o diferencias en los sistemas que desea comparar, en todo caso la estrategia a seguir será seleccionar dichos sistemas que posean similitud en la mayoría de las variables explicativas lo que permitiría focalizar la(s) variable(s) de interés y aplicando la cláusula *ceteris paribus* para el resto de las variables, sin embargo, también es posible seleccionar aquellos sistemas que presentan diferencias en las variables exceptuando aquella o aquellas que son de interés para propio investigador. Sartori considera “que el método comparativo se justifica y desarrolla como una especialización del método científico (científico-empírico o científico-lógico) en general” de tal manera que las ciencias sociales pueden recurrir a técnicas verificativas en función de una “fuerza de control decreciente... son: 1) el método experimental, 2) el método estadístico, 3) el método comparado y 4) el método histórico” (Sartori y Morlino, 1994, p. 34).

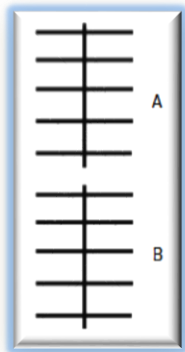
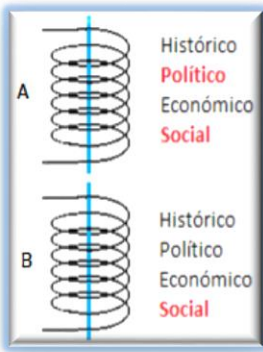
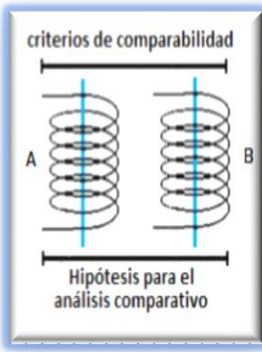
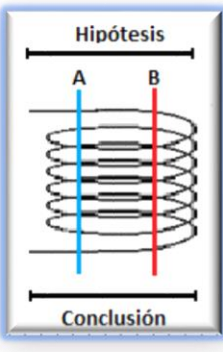
Independientemente de cuál sea la estrategia metodológica seleccionada por el investigador ya sean las similitudes o bien las diferencias, para Bereday (1968, Pp. 46-63) son cuatro las fases o etapas del método comparado y son la descripción, la interpretación, la yuxtaposición y la comparación; la fase de descripción consiste en la declaración de datos pedagógicos mediante una revisión documental

y/o la visita a instituciones educativas, tiene como antecedentes los llamados estudios de área y en su caso la aplicación de pruebas piloto para explorar las variables explicativas de interés y suele facilitar el desarrollo de fases posteriores.

En la fase interpretativa, se pretende realizar un análisis relacional que tome en consideración los obtenidos en la fase previa y el contexto en el que fueron generados por una parte y por otra, recuperar herramientas metodológicas de otras ramas de las ciencias sociales tales como la economía, la política, la sociología, la filosofía, etc. Esta forma de establecer una relación entre la institución educativa y la sociedad facilita el estudio del “cómo” y del “por qué” al estudiar causas, conexiones y contextos.

En la fase de yuxtaposición la característica principal es la identificación demanda una idea ordenadora (hipótesis) la cual es el eje articulador que facilite la identificación de las diferencias o similitudes de a partir de una valoración simultánea de los sistemas elegidos por el investigador con la finalidad de establecer el marco que soporte la última fase denominada de comparación. Finalmente, la fase de comparación pretende la comprobación de la hipótesis derivada de la fase de yuxtaposición mediante el estudio simultáneo e integrado de los sistemas trabajados con anterioridad, otras características de esta fase es la recuperación de dos enfoques: el estudio parcial dirigido a pequeñas áreas o bien el estudio total o global, en todo caso se pretende una comprensión de la interdependencia de los aspectos retomados en la fase de interpretación (ver tabla 3).

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

Etapas del análisis comparativo			
Etapa preliminar		Etapa comparativa	
Descripción	Interpretación	Yuxtaposición	Comparado
 Solamente datos pedagógicos	 Evaluación de datos pedagógicos	 Semejanzas y diferencias	 Comparación simultánea

Fuente: Elaboración propia con base en Bereday (1968, pp. 46-63).

Se ha revisado ya, que el método comparado (etapa de yuxtaposición o comparación) recurre a la similitudes o diferencias entre sistemas (aunque se puede también aplicar a regiones, instituciones u otros fenómenos sociales) donde las variables pueden ser similares o diferentes según el criterio del investigador, sin embargo, lo anterior origina la inclusión de un número mayor de elementos para comprender las particularidades ya sea de las coincidencias o de las diferencias bajo estudio. Como ya se ha mencionado en el capítulo correspondiente al marco teórico y lo desarrollado hasta ahora en el presente capítulo, la intencionalidad es el rescatar la perspectiva relacional, en este sentido se coincide con la postura de Schriewer quién considera que:

Sucintamente, como método científico-social, la comparación no consiste en relacionar hechos observables sino en relacionar relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí. En esta forma elaborada, la comparación está estrechamente unida y entrelazada con afirmaciones hipotéticas o con las conceptualizaciones de problemas que se formulan en el marco de teorías más integradas (Schriewer y Pedro, 1993, p. 198)

Lo anterior sugiere tomar en consideración una serie de conexiones determinadas en función de la idea ordenadora (hipótesis) establecida en la fase de yuxtaposición, acto seguido, se articulan diversas técnicas metodológicas tendientes a recuperar evidencia empírica en los sistemas seleccionados por el investigador con la finalidad última de relacionar las relaciones que yacen en estado de latencia y que posibilitan el poder explicativo de la idea ordenadora ya mencionada.

En cuanto a la disyuntiva entre los estudios de corte cuantitativo y aquellos de corte cualitativo, Collier (1994) sugiere el reconocimiento de ambas perspectivas más allá de una polarización sin sentido que impida el análisis y la sistematización necesarias para el control de la hipótesis, pero al mismo tiempo la comprensión que demanda la fenomenología. Collier (1994) recupera a Skocpol y Somers para establecer una tipología del análisis comparado: el primero consistente en una valoración sistemática de la covariación con la intención de generar y controlar la hipótesis, el segundo consistente en el estudio de casos mediante una misma apuesta teórico-metodológica y el tercero donde:

el investigador compara dos o más casos con el fin de poner de manifiesto sus diferencias recíprocas, de ese modo se prepara el esquema para interpretar la manera como en cada uno de los contextos se producen procesos de cambio contrastantes. Este enfoque [...] ocupa un papel central en la vertiente más “interpretativa” de las ciencias sociales y refleja otro modo en el que, con bastante frecuencia, se recurre a la comparación (p. 58).

Son Altamirano y Martínez (2011, p. 57) quienes en un afán de atenuar las debilidades que pudiera presentar el método al aplicarlo en espacios que generan muchas variables se recomiendan, entre otras sugerencias: seleccionar variables específicas, disminuir el espacio a ser analizado,

combinar variables que a la luz del análisis sean similares, incrementar los casos tanto como sea posible sin complicar el análisis y realizar comparaciones de corte sistemático con número pequeño de casos. Como estrategia los autores establecen dos propuestas, la primera consiste en trabajar muchas variables y pocos casos denominado como estudio de casos y, la segunda con pocas variables y muchos casos concebida como estudio de variables.

En esta tesis, se decidió recuperar el estudio de casos toda vez que presenta características tales como: la relevancia para describir acciones de los actores, concibe un enfoque inter y multidisciplinario, no pretende suprimir impurezas y excepciones como fuentes de información, el contexto precisa ser estudiado, presupone nuevas formas de abordar la realidad de acuerdo con el investigador, facilita un examen intensivo y provee más control para identificar la similitudes y diferencias (Altamirano y Martínez, 2011, p. 58).

Es así como metodológicamente se encuentra la consistencia entre la aproximación teórica asumida y la propuesta metodológica al sentar las bases para una operacionalización de la propuesta teórica de Bourdieu y el objeto de estudio, toda vez que los estudios de corte ideográfico se caracterizan por ser descriptivo-interpretativos por una parte y por recuperar las singularidades en un espacio-tiempo determinado por otra. A continuación, se presentan las técnicas que se recuperaron desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa.

Perspectiva cuantitativa.

Cuando se presenta una gran cantidad de datos para procesar, se requiere de técnicas estadísticas que faciliten su tratamiento e interpretación con la intención de profundizar en función del análisis y su consecuente comprensión, del marco teórico seleccionado y de la realidad en cuestión.

Análisis multidimensional.

Para abordar su teoría, Bourdieu propone la regresión multidimensional. El análisis multidimensional, es un procedimiento que permite determinar la imagen percibida relativa a un conjunto de objetos, también se le conoce como elaboración de mapas perceptuales o espaciales, toda vez que situará a los objetos de tal forma que la distancia entre ellos en el espacio multidimensional es menor que la distancia entre cualquier otro par de objetos, dicho mapa muestra la situación relativa de todos los objetos. El análisis multidimensional se basa en comparaciones entre objetos. Se puede suponer que cualquier objeto tiene dimensiones objetivas y subjetivas, de acuerdo con Hair, Anderson, Tathan & Black (1999, Pp. 548-549) las diferencias entre ellas consisten en:

1. Diferencias individuales: las dimensiones percibidas por los clientes pueden no coincidir con (o pueden no incluir) las dimensiones objetivas supuestas por el investigador. Esperamos que cada individuo pueda tener diferentes dimensiones percibidas, pero el investigador debe aceptar que las dimensiones objetivas pueden variar sustancialmente. Los individuos pueden considerar diferentes conjuntos de características objetivas así como variar la importancia que dan a cada dimensión.
2. Interdependencia: las evaluaciones de las dimensiones (incluso si las dimensiones percibidas son las mismas que las dimensiones objetivas) pueden no ser independientes y pueden no concordar. Tanto las dimensiones objetivas como las percibidas pueden interactuar con el resto creando evaluaciones inesperadas.

La ventaja de utilizar el análisis multidimensional radica en que cada encuestado provee sus evaluaciones de todos los objetos en consideración, por lo que se puede personalizar la solución, situación que no es posible para el análisis de cluster o factorial, esta condición favorece el énfasis en como el individuo percibe los objetos por encima de los objetos mismos, sin embargo, una vez definidas las dimensiones perceptuales, se pueden realizar las comparaciones relativas entre los objetos. El análisis multidimensional descansa sobre dos tipos de técnicas, las consideradas de descomposición, en contraparte, se tienen las denominadas de composición (análisis: discriminante, factorial, de correspondencias).

Análisis de correspondencias.

Concretamente el análisis de correspondencias es considerada como una técnica de interdependencias, sus principales usos radican en la reducción de dimensiones y en la elaboración de mapas perceptuales en virtud de la asociación existente entre objetos y las características o atributos de corte descriptivo determinados por el investigador; procedimentalmente es parecida al análisis factorial, sin embargo, la facilidad para representar correspondencia de categorías de variables y las capacidades únicas para representar filas y columnas (por ejemplo etiquetas y atributos) en un mismo espacio la convierten en una técnica cada vez más popular. Los pasos para un análisis de correspondencias se ilustran en el diagrama 1.

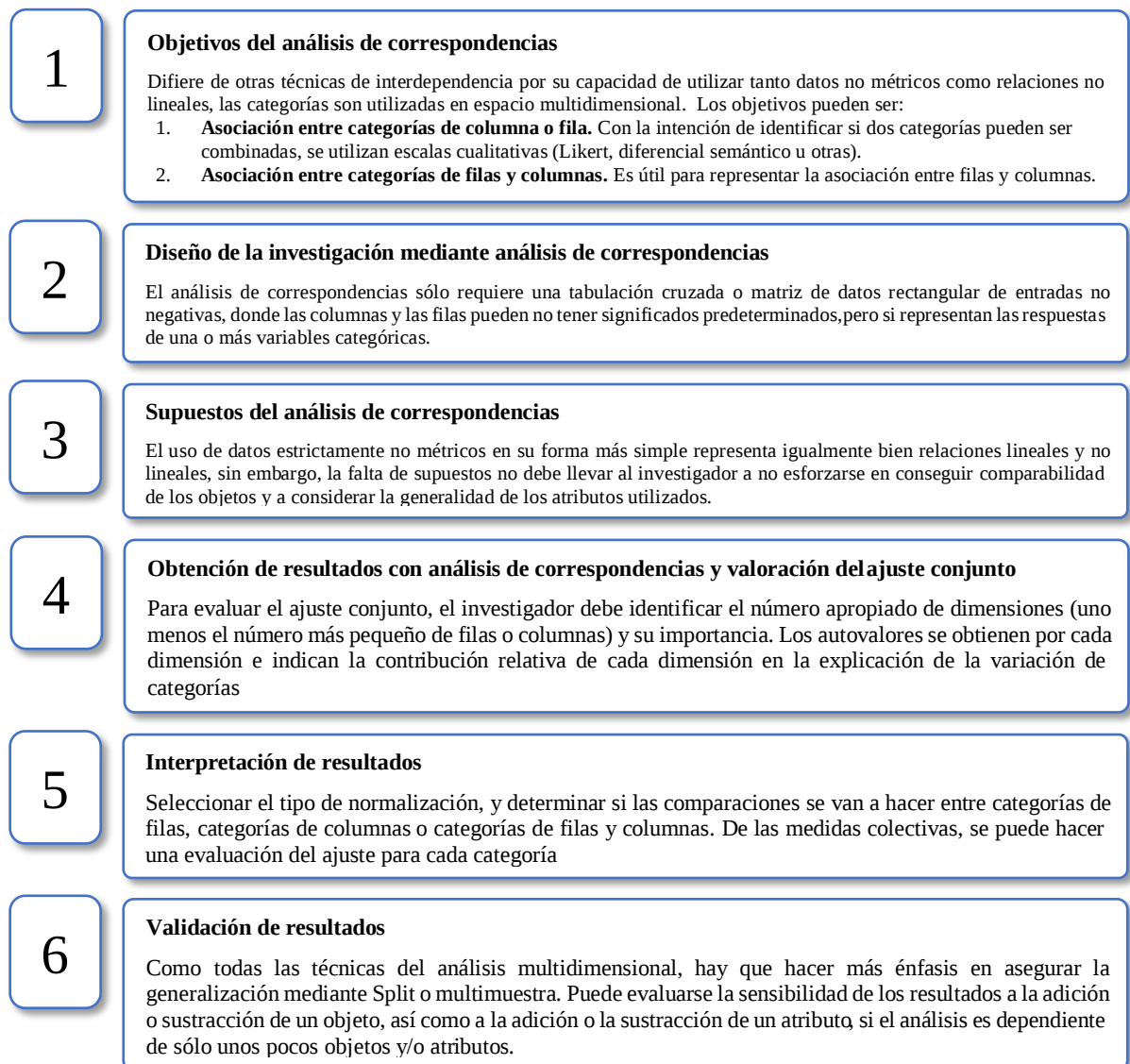
Análisis de *cluster*.

Es el conjunto de técnicas utilizadas para clasificar los objetos o grupos relativamente homogéneos llamados conglomerados (*cluster*), donde los objetos de cada grupo tienden a cubrir dos características, la primera consistente en una alta homogeneidad interna lo que significa ser similares y la segunda referida a una alta heterogeneidad externa que les permite ser diferentes a objetos de otros grupos. Permite cuantificar las características de un conjunto de observaciones y se pueden

clasificar como jerárquicos cuando asignan casos a grupos conformados por la configuración propia del análisis sin dependencia entre ellos y, no jerárquicos a los que conforman grupos con una estructura arborescente, de tal suerte que los *clusters* de niveles inferiores van siendo contenidos en niveles superiores.

El análisis de *cluster* es la única técnica multivariante que no estima el valor teórico empíricamente sino que utiliza el valor teórico especificado por el investigador. El objetivo del análisis *cluster* es la comparación de objetos basándose en el valor teórico, no en la estimación del valor teórico en sí misma, Esto hace crucial la definición que dé el investigador al valor teórico para el análisis *cluster* (Hair, Anderson, Tathan & Black, 1999, p. 492).

Diagrama 1. Pasos que seguir en un análisis de correspondencias.



Fuente: Elaboración propia con base en Hair, Anderson, Tathan & Black (1999, Pp. 575-578).

Al análisis de *cluster* también se le conoce como análisis Q, construcción de tipología, análisis de clasificación y taxonomía numérica; es comparable al análisis factorial en su objetivo de evaluar la estructura, pero difiere en que agrupa objetos, en tanto que el análisis factorial se centra en la agrupación de variables.

Sin embargo, es importante reconocer que las bondades del análisis *cluster* lo hacen una herramienta muy útil y si bien es considerado como descriptivo, atóxico y no inferencial existen, como en muchas técnicas, algunos inconvenientes que es necesario tomar en consideración, tal es el caso de no tener bases estadísticas sobre las cuales se pueda realizar inferencias para una población a partir de una muestra, toda vez que como se explicitó líneas arriba la elección del valor teórico es elegido por el investigador. Por otra parte, el análisis *cluster* al crear conglomerados inhibe la existencia de la estructura de los datos, lo que demanda en consecuencia, un particular cuidado en evaluar su impacto, sobre todo si se pretende la generalización.

Análisis factorial.

Es una técnica estadística que aporta elementos para analizar la estructura de las interrelaciones (correlaciones) entre un gran número de variables con la definición de una serie de dimensiones subyacentes conocidas como factores y al igual que otras técnicas multivariantes. Su principal ventaja radica en la capacidad de acomodar las variables múltiples con la intención de acomodar las variables múltiples a fin de comprender las relaciones complejas que con el uso de otras técnicas (univariante y bivalente) no es posible. En consecuencia, este análisis es considerado como una técnica de interdependencia de variables que son consideradas simultáneamente de manera relacional entre sí empleando un factor o compuesto lineal de las variables, con esto se busca la identificación de la estructura a través del análisis de interdependencia más que una predicción.

Es cierto que el aumento en el número de variables puede aumentar la probabilidad de que dichas variables estén no correlacionadas y en consecuencia no sean representativas de determinados conceptos distintos, en todo caso, es el investigador quien tiene que saber cómo se relacionan las variables para una mejor interpretación de los resultados, bien sea desde una perspectiva exploratoria o confirmatoria. En el primer caso se busca la reducción de datos o bien la búsqueda de una estructura entre una serie de variables, en tanto que desde una perspectiva confirmatoria y a partir de los pensamientos preconcebidos sobre la estructura real de los datos, el análisis factorial puede proveer elementos que orienten sobre la orientación de los datos a la estructura esperada.

Escalamiento multidimensional.

Consiste en una técnica de representación espacial que permite visualizar un conjunto de atributos con la finalidad de identificar un posicionamiento relativo entre ellos, de tal manera que entre más próximos estén un conjunto de objetos en dicho mapa, significa que ambos son percibidos de manera semejante, es decir, a mayor proximidad entre ellos mayor es la similitud en la percepción, el objetivo es:

es transformar juicios de similitudes (o de preferencias) entre objetos, en distancias entre puntos en un mapa. De tal forma, si A y B son percibidos (o preferidos) de forma equivalente, los puntos a los que representan se aproximarán en el mapa perceptual, mientras que en el supuesto contrario su distancia en el espacio perceptual aumentará (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1995, citados por Vila, 2013).

Ji-cuadrada como prueba de independencia

Las pruebas ji-cuadrada son una herramienta que permiten probar si más de dos proporciones de población pueden ser consideradas iguales o bien para determinar si dos atributos son independientes entre sí al clasificar a una población en diferentes categorías con respecto a dichos atributos (Levin y Rubin, 1996). La prueba de hipótesis basada en ji-cuadrada se resume en:

H_0 : $A_1 = A_2$ son independientes

H_1 : $A_1 \neq A_2$ son dependientes

Con α (nivel de significancia) y g.l. (grados de libertad)

La aceptación de H_0 implica entonces que los atributos A_1 y A_2 son iguales, lo que implica en otras palabras que son independientes.

Perspectiva cualitativa.

La división entre lo cualitativo y cuantitativo atiende en lo general a diferentes procesos de objetivación, por lo que presuponer una modalidad sobre la otra resultaría un tanto ilusorio y originaría un falso procedimiento. Por lo que en este trabajo al pretender abordar tanto lo objetivo como lo subjetivo, las modalidades mencionadas se complementan, en este apartado se describen brevemente las técnicas de recogida de datos.

Investigación documental.

La investigación documental, en tanto técnica, permite la generación de documentos, parciales o completos, a través de los cuales es posible analizar, explicar, comparar, criticar entre otras, “es una

técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos, materiales bibliográficos...” (Ávila, 2006, p. 49).

Desde esta perspectiva, más allá de una simple estrategia de recolección de documentos, la investigación documental es una estrategia que provee elementos de reflexión sistemática sobre realidades (teóricas o no) mediante el empleo de diferentes tipos de documentos, las etapas de la investigación documental son: planeación; obtención de información; organización, análisis e interpretación y; presentación de resultados.

De acuerdo con Gómez (2011) la aplicación metodológica de la investigación documental presupone tres aspectos básicos: el enfoque, el tipo de investigación y la construcción teórica del proceso, asumiendo que el carácter cuantitativo o cualitativo de la investigación no se asegura por el hecho de ser documental, sino en la manera de abordar los datos para el estudio del tema en cuestión, así, desde una perspectiva cualitativa, el interés radica en el carácter interpretativo y comprensivo sin eludir, necesariamente el manejo de datos numéricos o similares.

La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. Procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora (Gómez, 2011, p. 230).

De esta manera, los documentos a revisar requieren de una construcción previa en función de la naturaleza y alcance de la investigación, lo que hace necesario una selección documental en términos de la cobertura de tiempo, la especificidad temática, los descriptores sobre los que se va a desarrollar la consulta y los contextos de construcción entre otros.

Entrevista.

De acuerdo con Denzin en Goetz y LeCompte (1988) existen tres formas de entrevista: la que corresponde a informantes clave, las historias personales y las encuestas, se retoma esta última, concretamente los casos de instrumentos de confirmación y de análisis de constructos de los agentes (Goetz y LeCompte, 1988, Pp. 135-135).

- 1 Instrumentos de confirmación. Consiste en determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables.
- 2 Instrumentos de análisis de los constructos de los participantes. Se emplean para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto de los fenómenos o para obtener las

categorías mediante las que aquellos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos. Si los individuos no pueden reaccionar a los estímulos o contextos, se puede utilizar técnicas proyectivas o indirectas (fotografías, dibujos, juegos).

En relación con las directrices para las entrevistas, se retoma la clasificación de las preguntas en seis células, donde se recomienda ampliamente tomar en consideración el pasado, presente y futuro de los entrevistados, de acuerdo con Patton citado por Goetz y LeCompte (1988, p. 139) son:

- 1 Preguntas sobre experiencia y comportamiento. Que hacen o que han hecho los participantes.
- 2 Preguntas sobre opiniones y valores. Permiten descubrir las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias.
- 3 Preguntas sobre sentimientos. Que descubren como los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones.
- 4 Preguntas sobre conocimientos. Que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos.
- 5 Preguntas sobre lo sensorial. Descubren como ven, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea.
- 6 Preguntas demográficas y de antecedentes. Con las que se obtienen autodescripciones de los respondientes.

Elementos de los marcos interpretativos en la ciencia social.

La interpretación de los problemas sociales, puede concebirse como condiciones fundadas y legitimadas por los agentes mediante el lenguaje y no necesariamente, como fenómenos empíricos; esta perspectiva constructivista permite visualizar una concreción simultánea del pensamiento y del lenguaje, siendo este último un mecanismo de construcción de percepciones externas y sensaciones internas en los agentes que permite categorizar y tipificar las experiencias mediante marcos mentales o interpretativos. A su vez, la construcción y re-construcción de los marcos interpretativos es un proceso dialéctico, como se ha venido sugiriendo a lo largo de este documento, entre las condiciones objetivas y la perspectiva subjetiva de los cuerpos biológicos socializados con intermediación de sus facultades de agencia.

Un marco (*frame*) es conceptualizado como un esquema de corte interpretativo que constituye el significado de la realidad, por lo que representa más allá de una simple descripción, es por el contrario una construcción específica que da significado a una determinada realidad, predeterminando

o estructurando su comprensión. Desde la teoría de movimientos sociales, Goffmann (1974) establece que:

Primary frameworks vary in degree of organization. Some are neatly presentable as a system of entities, postulates, and rules; others -indeed, most others- appear to have no apparent articulated shape, providing only a lore of understanding, an approach, a perspective. Whatever the degree of organization, however, each primary framework allows its user to locate, perceive, identify, and label a seemingly infinite number of concrete occurrences defined in its terms. He is likely to be unaware of such organized features as the framework has and unable to describe the framework with any completeness if asked, yet these handicaps are no bar to his easily and fully applying it (p. 21).

Estos elementos, permiten sentar las bases para un interés particular en este estudio y que corresponde a la relación que guarda el campo del poder con el campo en estudio, en tanto primer criterio metodológico de Pierre Bourdieu, mediante lo que se denomina ‘marco interpretativo de política’ (*policy frame*) entendido como “*an organising principle that transforms fragmentary or incidental information into a structured and meaningful policy problem, in which a solution is implicitly or explicitly enclosed*” (Verloo, 2005, p. 20).

Con el *policy frame*, en tanto método, aquellos marcos dominantes o bien aquellos que están en conflicto entre sí se someten al razonamiento de los diferentes agentes inmersos en un campo determinado, es así como el análisis de marcos se puede concebir como “el estudio de los ‘marcos interpretativos’ de política tal y como se utilizan en la (re)construcción y negociación de la realidad por parte de los actores sociales y políticos en sus respectivos discursos” (Bustelo y Lombardo, 2007, p. 20). Se parte de la consideración que un marco de política (ver esquema 3) consiste en manera típica, en un diagnóstico, un pronóstico, una política de representación de ambos y una llamada a la acción, asumiendo que “el diagnóstico (*diagnosis*) se refiere a la identificación del problema y la atribución de culpa o causalidad. La creación del pronóstico (que trata sobre cómo debe ser tratado el problema) depende de la creación de marcos de pronóstico (*prognosis*)” (Bustelo y Lombardo, 2007, p. 27).

Esquema 3. Marco de política.



Fuente: Elaboración propia con base en Bustelo y Lombardo (2006).

En esta perspectiva las “preguntas guía” representan las herramientas para el análisis, ya que además de facilitar el análisis comparativo de los marcos, son la base para establecer y discriminar las diferentes dimensiones que permite describirlos y analizarlos. Asumiendo que se trata de un análisis desde una perspectiva cualitativa, las técnicas recomendadas por Bustelo y Lombardo (2007) son:

...análisis de palabras y frases utilizadas repetida y regularmente a lo largo de los textos; análisis de palabras en su contexto; dimensiones de ideas específicas implícitas en los textos; y la organización de ideas en diferentes posiciones dentro de esas dimensiones (p. 26)

Ahora bien, el procedimiento de categorización de los procesos sociales consta de cuatro pasos: marco interpretativo, proceso de enmarcamiento interpretativo, paquete interpretativo y narración (ver esquema 4). El marco interpretativo se puede concebir como un instrumento de carácter pragmático que permite categorizar y tipificar las experiencias con la intención de orientar la actividad interpretativa del ser humano, quién, en función de su construcción social presenta diferentes marcos interpretativos, los cuales fueron construidos por diversas instituciones (económicas, políticas, familiares, etc.) lo que manifiesta cierta proclividad a reproducir la sociedad o modificarla, al menos parcialmente.

En el proceso de enmarcamiento interpretativo, se tiende a generalizar aquellas sensaciones y percepciones de los cuerpos biológicos socializados con carácter recurrente y que bajo otra mirada serían no generalizables. En concordancia con el marco teórico, los cuerpos biológicos socializados ocupan una posición relacionalmente con las fuerzas de un campo, capitales y *habitus* que poseen, existiendo en ellos esquemas de interpretación pre-configurados por dichas condiciones pero que pueden ser re-configurados por su capacidad de agencia y, es con dichos esquemas producto de un proceso objetivado, que interpretan su realidad a partir de definiciones producidas subjetivamente.

Ante la pertenencia de paquetes interpretativos diferentes por parte de los actores o agentes en un determinado campo, se construirán objetos diferentes ante los mismos estímulos externos, lo que los llevará a construir narrativamente una determinada propuesta de acción, donde se presenta una configuración narrativa (los informes científicos, las distribuciones estadísticas de encuestas de opinión, indicadores económicos) o bien una configuración narrativa (implícitas o explícitas, son las tradiciones, propuestas de políticas públicas, leyes, discurso histórico de los Estado-nación), en esta última, toda “acción social, desde la mediación internacional hasta actividades organizacionales se interpreta como una narración” (Cuvardic, 2001, p. 10).

Esquema 4. Procedimiento de categorización de los procesos sociales.**Marco interpretativo.**

- Se reconoce la realidad empírica y psicológica.
- Toma de consciencia de sensaciones internas y de las percepciones externas.
- La experiencia mayoritariamente lingüística.
- La percepción es un condicionamiento cultural, educativo, personal, etc.
- Se manipulan las observaciones que contradicen nuestras creencias para asignarles sentido.
- En un conflicto social, las acciones de los agentes giran en torno a la legitimación de los marcos.
- Se tiene y un marco experiencial un marco textual.
- Es una configuración de sentido o visión del mundo empleada por colectivos organizados institucionalmente.
- El esquema (versión individual) es una configuración social de sentido que el individuo construye principalmente a partir de su experiencia.

**Proceso de enmarcamiento interpretativo.**

- Parcelar percepciones externas y sensaciones internas.
- Adscribir atribuciones a objetos y estados que, por este mismo proceso, son construidos subjetivamente (como resultado del acuerdo intersubjetivo establecido en una comunidad de habla, los considera como verificables).
- El término franja, es instrumentablemente útil para explicar el proceso de enmarcado interpretativo, por que remite a un corte inclusivo, exclusivo y jerarquizador arbitrario de las percepciones y de las sensaciones por parte del agente que lo aplica.
- La parcelación estructura objetos, sensaciones, percepciones y procesos.
- A una franja de conocimiento, se le pretende conceder existencia objetiva en el lenguaje del sentido común mediante el proceso de objetivación.
- Las sensaciones y las percepciones quedan categorizadas en cuanto modeladas, delimitadas en formas, fondos y, consecuentemente, en contenidos.

**Paquete interpretativo.**

- Conjunto de recursos argumentativos y léxicos empleados en el moldeamiento, a partir de entes indiferenciados, a acontecimientos y procesos sociales.
- Actores presentan e instrumentalizan paquetes interpretativos en competición que pueden ser legitimados, revisados o desechados.
- Todo consta de argumentos y de recursos simbólicos para aumentar su poder de persuasión.

**Narración.**

- Los constructos producidos tendrán una configuración discursiva y narrativa.
- Los problemas políticos tienen un comienzo, un desarrollo y un final e involucran el cambio y la transformación.
- Queda instrumentalizado tanto el conocimiento científico como el no científico.
- En la narración problematizadora, se construyen causas (diagnósticos) y consecuencias (predicciones) certificadas como empíricamente verificables de los problemas.
- Se adquiere una comprensión adecuada de las cosas cuando se identifican los propósitos o motivos de una persona o grupo y vincula aquellos propósitos a sus acciones.
- Las personas construyen sus motivos en el curso de su interacción.

Fuente: Elaboración propia con base en Cuvardic (2001, Pp. 2-10).

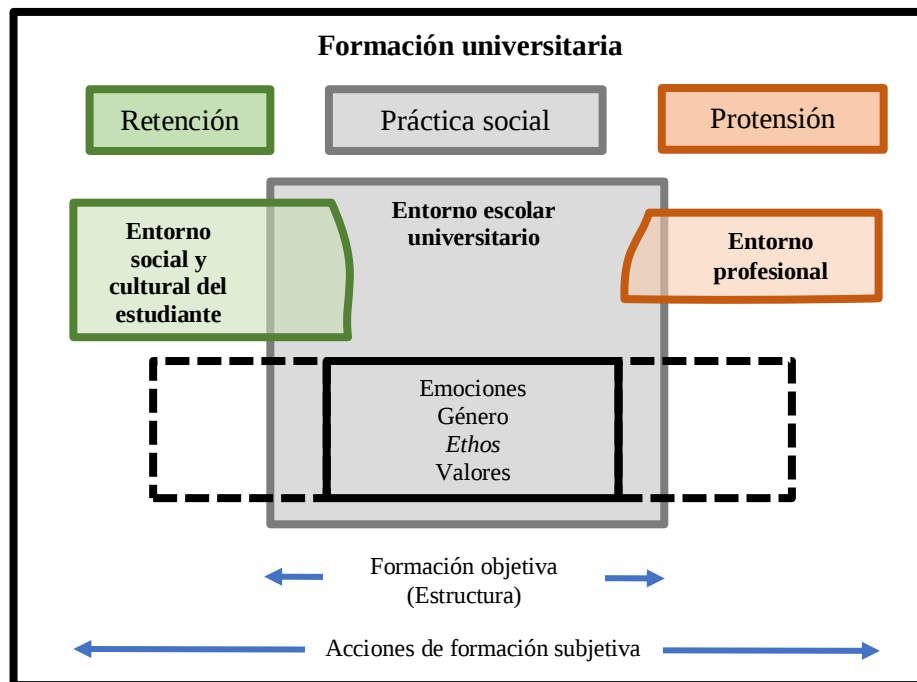
Las ventajas de utilizar el análisis de marcos interpretativos radican en: la clasificación de marcos mayores o menores, pero sobre todo en la captación de sus matices característicos; la oportunidad de incrementar la reflexión sobre los denominados “prejuicios conceptuales” que pueden modificar o adaptar los discursos políticos escondiendo incoherencias en el diseño de políticas públicas; adoptar un estudio de corte construccionista al presuponer que los problemas políticos son construidos y que de manera implícita se tienen múltiples interpretaciones en competición donde las soluciones de corte política están inmersas en la representación misma del problema y; finalmente, favorecer un proceso de deconstrucción que se presenta al manejar conceptos abiertos, al establecer preguntas guía (más relativas que absolutas) y al no cerrar desde el inicio del análisis las posibilidades de codificación con

lo que provee de una mayor libertad y flexibilidad de interpretaciones (Bustelo y Lombardo, 2007, pp. 30-32).

Diseño del instrumento

Con relación al segundo y tercer momento metodológico, se diseñó un instrumento de medición cuya estructura de construcción se presenta en el esquema 5, en primer instancia se concibe que las acciones de formación subjetiva se desarrollan no sólo durante el proceso de formación objetiva, proceso regulado por el entorno escolar universitario en este caso, sino que trasciende el espacio-tiempo y se ha formado previamente en diferentes campos de manera previa, cada uno de ellos con su sentido objetivo y su sentido de lo vivido respectivamente, pero también se reconoce que este actuar presente y pasado predeterminará las disposiciones y, en su caso el *habitus* de los agentes al insertarse en otros campos en un futuro próximo.

Esquema 5. Estructura de construcción del instrumento de medición.



Fuente: Elaboración propia.

Es así como al caracterizar rasgos de retención en dichos agentes provee de elementos para explicar y comprender su práctica social, pero al mismo tiempo para identificar rasgos de protensión en sus prácticas sociales; de esta manera se reconoce que en el campo universitario convergen, al menos parcialmente, los campos social, cultural, económico y político en los que los estudiantes han

desarrollado sus prácticas sociales, pero también converge el campo laboral/profesional donde los alumnos pretenden insertarse. En esta trayectoria social de los agentes se articulan elementos de subjetividad mediatizados por las disposiciones emocionales, valorales, de perspectiva de género y las correspondientes al *ethos*.

De esta manera, el instrumento de medición incluye ítems para la identificación del volumen y estructura de capitales en profesores por una parte y aquellos para esbozar sus disposiciones por otra; dicho instrumento se conformó a partir de 3 categorías con un total de 85 ítems para profesores. Los ítems fueron diseñados para demandar a los encuestados respuestas abiertas y cerradas, en este último caso se estructuraron con base en una escala Likert (ver tabla 4).

Tabla 4. Categorías y número de ítems del instrumento de medición.

Categoría	Indicador	Cuestionario de profesores ítems
Capital	Cultural institucionalizado	9-17
	Experiencial	18,21
	Simbólico	23-27
	Académico	22
	Cultural incorporado	29
	Social	28
	Tecnológico	30
Referentes socioculturales	Identificación	1-8,19-20,31
	Consumos culturales	35-39
Percepciones y subjetividad	Proyectos futuros	33-34
	Emociones y aprendizaje	40-54
	Perspectiva de género	55-62
	Valores	63-73 ⁴
	<i>Ethos</i>	74-83
	Gobierno y sector productivo	84-85 ⁵

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento se aplicó en ambos espacios educativos durante el cuatrimestre septiembre-diciembre de 2017, en primera instancia en la Universidad Politécnica Bicentenario (UPB) y posteriormente en la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH), lo cual precisó el desarrollo de una estancia corta en ambas instituciones.

Validación del instrumento.

El método de consistencia interna es la técnica más común para medir y valorar la fiabilidad de los instrumentos de medición que incorporan ítems o reactivos con tendencia a medir un mismo

⁴ El ítem 70 se retomó de Inglehart (1994)

⁵ En el ítem 84 se retomó parcialmente de Inglehart (1994)

atributo. En el caso de los instrumentos en los que se utilizaron ítems en escala tipo Likert, la validación se realizó a través del coeficiente alfa de Cronbach (α), dicho coeficiente puede tomar valores en el rango $0 < \alpha < 1$ y entre más se acerque a la unidad significa que la consistencia interna es mayor. La expresión para calcular el coeficiente está dada por:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k \sigma^2(i)}{\sigma^2(X)} \right]$$

$\alpha = \text{Alfa de Cronbach}$
 $k = \text{Número de ítems}$
 $\sigma^2(i) = \text{varianza de cada ítem}$
 $\sigma^2(X) = \text{varianza total}$

Aunque en el caso de investigación aplicada se recomienda que el coeficiente sea entre 0.9 y 0.95, mientras que en el caso de investigación básica es mínimo 0.8, como criterio general se puede adoptar la propuesta de George y Mallery (2003, p. 231) donde las recomendaciones para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach se pueden visualizar en la tabla 5.

Tabla 5. Valoración de los coeficientes alfa de Cronbach.

	Condición	Valoración
Coefficiente alfa	$0.9 \leq \alpha \leq 1$	Excelente
	$0.8 \leq \alpha < 0.9$	Bueno
	$0.7 \leq \alpha < 0.8$	Aceptable
	$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Cuestionable
	$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Pobre
	$0 \leq \alpha < 0.5$	Inaceptable

Fuente: George y Mallery (2003, p. 231).

Se mencionó al inicio del presente capítulo que el diseño del instrumento de recolección de datos se desarrolló en atención a cada uno de los momentos metodológicos establecidos desde la perspectiva bourdieusiana, donde cada una de estas fases propició la construcción, deconstrucción y reconstrucción no sólo del modelo sino del instrumento en sí, es por esta razón que tanto los detalles de dicho instrumento como los resultados obtenidos se discuten en el capítulo siguiente. En este contexto y a manera de preámbulo, se reconoce la existencia de una construcción dialéctica entre el objeto de estudio y el dato, tal como lo reconoce el sociólogo francés y diversos autores como Baranger (2012) que analizan su obra. Es por esta razón que, a través de la evidencia empírica, el uso de las técnicas instrumentales y por supuesto la perspectiva teórica fue posible lograr la explicación y comprensión de los hallazgos en primera instancia y su posterior transformación en resultados.

Capítulo IV

Análisis y discusión de los resultados

si en gran parte la subjetividad se ha entendido como un ámbito del agente o del individuo frente al sistema, del agente frente a la estructura, tenemos ahora que plantearnos que entendemos por estructura para poder saber que entendemos por subjetividad del agente; y este es otro de los desafíos claros por lo menos de ciencia política y sociología.

(Gina Zabudovsky. Subjetividad y sociología)

Los resultados aquí presentados, guardan correspondencia con los objetivos específicos planteados en el capítulo I, así como con los modelos teórico y metodológico de producción de subjetividades establecidos en el capítulo II y III respectivamente. Con referencia a la relación del campo de estudio con el campo del poder, se analizaron las recomendaciones generales de organismos internacionales en materia de educación superior en el caso mexicano para posteriormente focalizar el caso de las universidades politécnicas y cómo éstas le han dado cumplimiento en materia de diseño curricular basado en competencias, perfil de profesores, vocación a la vinculación con el sector productivo y estructura organizacional entre los más destacados; posteriormente se detectaron los capitales y se determinaron las posiciones de los profesores con base en su volumen y estructura de capital; finalmente se identificaron las disposiciones o *habitus* de dichos agentes.

Los Organismos Internacionales y su influencia en la política educativa en el nivel superior en México. La relación del campo con el campo del poder.

Derivado de la intensa crisis económica que vivió México en 1982, se inició un proceso de apertura económica que resultó en la incorporación al Acuerdo General de Comercio y Aranceles (GATT) en 1986, a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1991 y al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1994, en este proceso de inserción en la competitividad internacional, el país se vio en la necesidad de reorganizar los esquemas, procesos y líneas de producción de las industrias y en consecuencia la modificación de los requerimientos de los puestos ocupacionales y de manera natural se requirió un perfil profesional más integral y exigente, por lo que las demandas de formación se extendieron a las IES.

A fin de atender los requerimientos de la apertura económica, México se apropió de las recomendaciones de diversos OI's, entre los que destacan principalmente la UNESCO, el BM, el BID y la OCDE; dichos organismos han manifestado un poder coercitivo mediante dos grandes

mecanismos que concentran por un lado la implementación de políticas estructurales tendientes a la reducción presupuestal y a la creación de condiciones favorables para los mercados internacionales como condicionantes para acceder a diversos créditos y, por otro, la atención a las diversas agendas de investigación, talleres y conferencias, lo que ha implicado la recolección e interpretación de datos para la emisión de diferentes informes.

En el caso de la UNESCO, es a partir de la última década del siglo pasado que comenzó a perder protagonismo en su prioridad de lograr una educación básica que se adaptara a las necesidades actuales del mundo así como el pleno desarrollo de la educación superior; su papel preponderante fue cedido por diversas causas que no es de interés abordar en esta investigación, a OI's con carácter económico (BM, BID, OCDE), sin embargo, se recuperan dos documentos emitidos por dicha instancia en 1995 y en 1998 para la comprensión del contexto donde surge el subsistema educativo en el que se encuentran las unidades de análisis que se abordan en este documento.

En el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior, publicado por la UNESCO en 1995, se establece como principales tendencias que sean comunes a los sistemas y en las IES del mundo: La expansión cuantitativa, la diversificación de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio y las restricciones financieras. Estas tendencias y los cambios generados deben estar guiados, según la UNESCO, por los principios rectores que son la relevancia, la calidad y la internacionalización. Tres años más tarde, la propia organización emite un documento denominado “La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” (1998), derivado de diversas reuniones regionales donde se retoman los tres principios del documento de 1995, pero se amplían los principios de pertinencia (concepto similar al de relevancia en la versión de 1995), calidad (que amplía los alcances de la versión anterior) administración, financiamiento y cooperación (ver extractos en esquema 6 y 7).

Si bien la UNESCO hasta los inicios de la década de los 90's marcaba la pauta a nivel internacional para las IES, el BM, en tanto entidad financiera logró desplazarla como principal impulsor de las reformas educativas, tanto a nivel básico como superior. El BM está integrado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (IFC), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI)⁶.

⁶ Para mayor referencia consultar la página web del Banco Mundial: <http://www.bancomundial.org/es/about>

El BM, considerado como el principal organismo internacional para el financiamiento de políticas educacionales⁷, ha divulgado en años recientes una serie de documentos alusivos a la educación, caracterizados por el diagnóstico y emisión de recomendaciones en los niveles global, regional y por país; estableciendo las denominadas reformas de primera generación (80's y 90's) consistentes en el planteamiento y difusión de reformas de corte en materia educativa en concordancia con una profunda y regresiva reforma del Estado y, en un segundo momento (2000) la revisión de dichas reformas en el marco de los nuevos desafíos que trajo consigo las críticas emitidas en las propuestas de la primera generación (Oreja & Vior, 2016).

Esquema 6. Extracto de recomendaciones emitidas por la UNESCO (1995).

Respuestas de la educación superior en el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior (UNESCO, 1995)
Pertinencia Debe abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema educativo en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos. La mejor manifestación de la pertinencia de la educación superior tal vez sea la variedad de "servicios docentes" que presta a la sociedad. En los años venideros será menester volver a definir y debatir los tipos y modalidades de prestación de dichos servicios (Epígrafe 50, p.29).
Calidad Es un concepto multidimensional que depende en gran medida del entorno de un determinado sistema o cometido institucional, o de las condiciones y normas en una disciplina determinada. Hace ya varios años que en el debate sobre políticas de educación superior predomina la preocupación por la calidad. No cabe duda de que esta tendencia se mantendrá, habida cuenta de su importancia para el desarrollo y la reforma de la educación superior. La calidad se refiere en este caso a todas sus funciones y actividades principales: calidad de la enseñanza, de la formación y la investigación, lo que significa calidad del personal y de los programas, y calidad del aprendizaje, como corolario de la enseñanza y la investigación. Sin embargo, hay que ser consciente de que la búsqueda de la "calidad" tiene muchas facetas y va más allá de una interpretación demasiado estrecha de la función docente de los distintos programas. Supone también, por lo tanto, que se preste atención a las cuestiones referentes a la calidad de los alumnos y de las infraestructuras y el entorno de la institución. Todas estas cuestiones relacionadas con la calidad, junto con un interés apropiado por lograr una buena dirección y gestión, desempeñan un papel importante en el tipo de funcionamiento de un centro determinado, en su evaluación y en la "imagen institucional" que puede proyectar en la comunidad docente y en la sociedad en ' general. Por último, es indispensable recordar que el principal objetivo de la "evaluación de la calidad" es lograr la mejora no sólo del centro mismo sino de todo el sistema. (Epígrafe 89, p.38).
Internacionalización La internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Ese carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etc. El incremento permanente del número de estudiantes, profesores e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco internacional es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica (Epígrafe 107, p.42).

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (1995⁸).

⁷ Para mayor referencia consultar el esquema 8 denominado La educación superior y el Banco Mundial, donde se presenta un extracto de recomendaciones de este organismo.

⁸ Para mayor referencia se puede consultar el documento en la dirección electrónica: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>

Esquema 7. Extracto de recomendaciones emitidas por la UNESCO (1998).

Extracto de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (UNESCO, 1998)

Evaluación de la calidad

- a) **Es un concepto pluridimensional** que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario. Una autoevaluación interna y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional, son esenciales para la mejora de la calidad. Deberían crearse instancias nacionales independientes, y definirse normas comparativas de calidad, reconocidas en el plano internacional. **Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional.** Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional.
- b) La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.
- c) Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior

- a) La gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen **la elaboración de capacidades y estrategias apropiadas de planificación y análisis de las políticas**, basadas en la cooperación establecida entre los establecimientos de enseñanza superior y los organismos nacionales de planificación y de coordinación a fin de garantizar una gestión debidamente racionalizada y una utilización sana de los recursos. Los establecimientos de enseñanza superior deberían adoptar **prácticas de gestión con una perspectiva de futuro que responda a las necesidades** de sus entornos. Los administradores de la enseñanza superior deben ser receptivos, competentes y capaces de evaluar regularmente -mediante mecanismos internos y externos- la eficacia de los procedimientos y las reglas administrativos.
- b) Los establecimientos de enseñanza superior deben gozar de autonomía para manejar sus asuntos internos, aunque dicha autonomía ha de ir acompañada por la obligación de presentar una contabilidad clara y transparente a las autoridades, al parlamento, a los educandos y a la sociedad en su conjunto.
 - El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere **una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces.** La función de dirección en la enseñanza superior constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes. Teniendo presente la necesidad de mantener dentro de límites razonables las dimensiones de los órganos rectores de los establecimientos de enseñanza superior, habría que prever la participación de los académicos en dichos órganos, en el marco institucional vigente.
 - Es indispensable fomentar la cooperación Norte-Sur con miras a lograr una financiación apropiada para fortalecer la educación superior en los países en desarrollo.

Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO (1998⁹).

En la propuesta incluida en *La Educación Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia* (1995), el BM pugna por un énfasis de corte economicista, toda vez que busca un mayor gasto público en la educación básica en detrimento de la educación superior; para esta última, se pretende acrecentar la contribución del sector privado, asegurar la equidad en el acceso, eficientar el uso de los recursos

⁹ Para mayor referencia se puede consultar el documento en la dirección electrónica: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

financieros y por supuesto, incrementar la calidad de la enseñanza; en contraste, en el documento titulado *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (2000)¹⁰, se busca enfatizar el rol de educación superior como factor muy importante que contribuya al desarrollo social y por supuesto económico de aquellas naciones que se encuentran en desarrollo, de esta manera se exhorta a emprender acciones para un mayor acceso, mayores recursos y su uso eficiente y transparente que implican una participación tanto del Estado como de otros sectores de la sociedad (Alcántara, 2001).

De las principales problemáticas detectadas por el BM, destacan los bajos presupuestos, demanda creciente, profesorado no siempre bien capacitado y con bajo reconocimiento social, enseñanza deficiente, curriculum inadecuado, además de la valoración de las tasas de retorno sustentadas en conceptos economicistas tales como ingresos y contribuciones impositivas a la sociedad; dejando de lado el impacto en los ámbitos político, social y en los resultados de la investigación universitaria. Además, se establece que la educación superior representa para muchos estudiantes en desventaja una opción para lograr una movilidad social ascendente con independencia de sus condiciones socioeconómicas de origen, de ahí la recomendación para atender a estos grupos y asegurar que aquella esté al servicio del interés público.

Autores como Alaníz (2008) establecen que una problemática que se presenta en los programas con financiamiento del BM en México es que los proyectos se centran más en la ejecución de los recursos que en el éxito educativo, esta condición implica una autonomía casi total de las unidades administrativas responsables de la ejecución de dichos programas respecto a las autoridades educativas:

Un aspecto relevante de los programas financiados por el BM, es que si no se cubren las condiciones establecidas en el diseño, impone fuertes sanciones a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), instancia con la que se contrata el financiamiento. Esta situación genera un problema: que el responsable de los proyectos es SHCP y no las autoridades educativas (p. 11).

Es de esta manera que el BM evalúa positivamente diversos programas aun cuando se observan bajos niveles de aprovechamiento escolar a pesar del financiamiento recibido y ejercido. En complemento Ascolani establece que en el caso de México y en otros países de Latinoamérica, el BM ha mantenido “una actuación sustantiva en la asesoría sobre políticas económicas, derivada de los compromisos que generó su aporte financiero en reformas sectoriales y programas compensatorios, pero los gobiernos han aprovechado estos recursos para sostener políticas clientelistas con los beneficiarios” (2008, p. 146)

¹⁰ Para mayor referencia consultar el esquema 9 denominado Comparativo de las recomendaciones emitidas por el BM en los documentos relativos a la educación superior.

Respecto al impacto de los préstamos del BM en el presupuesto del Estado, el mismo autor establece estuvieron por debajo del 0.6% de los ingresos y egresos fiscales desde 1991 a 1997, lo que implica que los préstamos para la educación solo representaron aproximadamente el 0.04% por lo que “estas cifras reflejan la asimetría entre el monto de los préstamos y el importante impacto de las recomendaciones sobre las políticas educativas” (p. 147). Algunos ejemplos de dichos préstamos son la creación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), Proyecto de financiamiento a la Educación Superior y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en la última década del siglo pasado. Para Ascolani (2008, Pp. 153-154) la transición de una lógica empresarial a la forma de administrar el sistema educativo y a las unidades escolares (otrora burocráticas y corporativas) trajo nuevos escenarios que pueden ser considerados como problemas o bien como puntos de reflexión tales como:

- Incremento de la oferta privada de servicios educativos, concibiéndola como un componente del mercado que debe entrar a la lógica de oferta y demanda.
- Control de la calidad de la enseñanza como resultado de la inversión.
- Evaluación de conocimientos escolares adquiridos y no procesos de construcción del conocimiento, ni impactos sociales.
- Modernización acelerada a nivel de innovaciones educativas – curriculares, administrativas, informática – acompañadas de un contexto de políticas neoliberales trajo consigo diversas resistencias.
- La polémica entre universalismo y focalización también queda pendiente de resolución.
- Las políticas compensatorias se han convertido en una estrategia permanente, que puede tornarse de estilo clientelista.

Respecto al BID, Tunnermann establece que los lineamientos del BM son válidos en lo general para dicho organismo, tal es el caso de incrementar la presencia de la participación privada, mediante la redefinición de la gestión del Estado en educación superior, así como la adopción de políticas que focalicen la evaluación y acreditación de las instituciones en función a estándares internacionales como principal estrategia para incrementar la calidad educativa. La incidencia de los lineamientos se ve favorecida por “conveniencia” de los gobiernos toda vez que “en países como los nuestros pueden influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco para no arriesgar el acceso a los préstamos” (Tunnermann citado por Alcántara, 2006, p. 28).

El BID mediante el documento titulado *Higher Education in Latin America and the Caribbean: Strategy Paper*, pretende incidir en la reforma de la educación a nivel superior en Latinoamérica y el Caribe al proponer como principal estrategia para la modernización e integración de los países de

América Latina en una economía y sociedad globalizada abogando por un equilibrio entre un posicionamiento populista y una separación total del Estado. Los aspectos medulares para el diseño de políticas están agrupados en equidad y subsidios públicos por una parte, los referentes relacionados con los incentivos, el financiamiento y gobierno por otra, así como las recomendaciones en materia del mejoramiento de la calidad y el control; dichos referentes se focalizan en las funciones primordiales de la educación superior, tal es el caso del liderazgo académico, las tareas y trabajos profesionales, la formación y el desarrollo técnico y, la educación general.

Para el BID es menester tomar en consideración la vinculación del sistema educativo con el mercado global con la intención de lograr un crecimiento económico, por lo que es necesario tomar acciones tales como: equiparar las competencias educativas de México con aquellas de países que presentan niveles medios y altos de desarrollo, fortalecer la vinculación entre las IES y el sector productivo mediante la expansión de la oferta y niveles educativos principalmente enfocadas hacia carreras no tradicionales y con un marcado énfasis en la formación técnica y tecnológica, buscar la compatibilidad de los programas de formación mediante el diseño y operación de equivalencias de créditos así como establecer alianzas IES-Empresas para establecer modalidades flexibles de contratación docente (Alaníz, 2008).

Los objetivos del BID, se enfocan en apoyar las solicitudes cuya meta sea favorecer las reformas que pretendan tanto mejorar la calidad como la eficiencia así como aquellos programas que provean mayores beneficios respecto a aquellos que puedan obtener de manera individual los estudiantes; en este sentido, el sistema de créditos propuesto por dicho Banco, facilitaría la atención de estudiantes en condiciones de desventaja al asignar a las IES recursos adicionales en función del número de alumnos, coadyuvando de esta manera en la ampliación en el acceso a este nivel.

La relación existente entre el BID y otros organismos internacionales queda de manifiesto toda vez que:

Para ser miembro del BID, además de suscribir acciones de capital ordinario y contribuir al “fondo para operaciones especiales”, se debe ser parte de otros organismos. En el caso de los países regionales, de la OEA, y en el de los no regionales, del Fondo Monetario Internacional (FMI). Al igual que en el BM, el poder de voto de cada país es directamente proporcional al capital suscripto. Así como entre el BM y el FMI existe acuerdo en que el presidente del primero sea estadounidense y el del segundo europeo, en el BID la presidencia es ocupada por un latinoamericano y la vicepresidencia por un estadounidense (Oreja & Vior, 2016, Pp. 20-21).

Desde esta perspectiva, para Oreja y Vior se comprende que tanto el BM como el BID (y otros organismos internacionales) tengan como premisas incrementar la productividad, tener altas cuotas de rentabilidad y una relación eficiente costo-beneficio y coinciden, además, que si bien existen

diversos factores que explican las condiciones de baja productividad de México y otros países latinoamericanos, donde el “capital humano” al ser un factor clave para el desarrollo económico debe ser considerado como una alta prioridad para la educación y las políticas sociales. Para lo cual, es necesario, tomar en cuenta las siguientes consideraciones en los objetivos y estrategias en los proyectos (Oreja & Vior, 2016, Pp. 23-30):

- Mejora de la calidad.
- Evaluación como instrumento central para la Mejora.
- Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS) como estrategia privilegiada.
- El fortalecimiento de la gestión de la educación.
- La promoción de “experiencias exitosas”
- Hacer frente a la situación de la “juventud en riesgo”:
- La educación en “competencias laborales”
- La educación superior

Establecen las autoras que, de acuerdo con el BID, los alumnos en América Latina poseen bajos niveles de aptitudes cognitivas y carecen además de aquellas aptitudes no cognitivas que son altamente valoradas en el mundo laboral tal es el caso del lenguaje y comunicación, la capacidad de razonamiento crítico, responsabilidad, compromiso y buena disposición. En este sentido han sido diversos los programas y los correspondientes financiamientos para adecuar el sistema educativo a los requerimientos del sector productivo casi de manera exclusiva, en el caso mexicano y a partir de su proceso de apertura comercial, se iniciaron los procesos de formación en competencias en el sector laboral (CONOCER en 1995), en la educación media superior (RIEMS en 2009) tendientes al mejoramiento de la competitividad mediante el mejoramiento de la eficiencia y la calidad de la formación que oferta el sistema educativo con una estrecha vinculación con las demandas del mercado laboral.

Por otra parte, la OCDE (fundada en 1961) es la organización que agrupa a las naciones con una economía de mercado y que además son las más industrializadas y tiene como “propósito promover la utilización eficiente de sus recursos para lograr el crecimiento económico y la estabilidad financiera interna y externa, promover el desarrollo de sus recursos científicos y técnicos, fomentar la investigación y favorecer la formación profesional” (Alaníz, 2008, p. 11). México al ser país miembro desde 1994, tiene la obligación de mantenerse informado y proporcionar a la Organización la información necesaria para el cumplimiento de sus funciones; consultarse continuamente, efectuar

estudios y participar en proyectos aceptados de común acuerdo entre otros; cooperar estrechamente y cuando sea apropiado llevar a cabo acciones coordinadas¹¹.

Para México, “los expertos de la OCDE plantearon cinco áreas críticas en las que las reformas se hacen manifiestamente necesarias: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros” (Alcántara, 2006, p. 29). Algunos de los ejes, políticas y recomendaciones (Maldonado, 2000, p 9; Alcántara, 2006, Pp. 29-30) que se destacan para este estudio se presentan a continuación:

- Calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación).
- Financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos).
- Equidad educativa (instauración de mecanismos de admisión).
- Pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales).
- Prioridades cuantitativas de la educación (atención a la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas, incremento de posgrados).
- Diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua).
- Perfeccionamiento del personal (establecimiento de políticas nacionales para el personal docente, evaluación del sistema, estímulos salariales).
- Estructura y conducción del sistema (sistemas de información estadística, estructuras de planeación y evaluación globales, vinculación entre subsistemas).
- Estimular a las instituciones a efectuar trabajos para las empresas.
- Desarrollar en forma significativa el nivel de técnico superior.
- Elaborar referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar en referencia a ellas.
- Respaldar permanentemente las acciones del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL).
- Encarar un aumento de la contribución de los estudiantes al costo de sus estudios, simultáneamente con el desarrollo de becas.
- A la larga, revisar la estructura de la SEP, creando una subsecretaría para el conjunto de la educación media superior y otra para las IES.

¹¹ Información obtenida del decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. Consultado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4711014&fecha=05/07/1994

En el Foro México 2007 se establece con carácter de “urgente” en materia de educación “introducir severos estándares de evaluación, enfocar el sistema a la obtención de resultados medibles y pertinentes y capacitar a las nuevas generaciones para competir en un mundo globalizado y cada vez más competitivo” (Alaníz, 2008, Pp. 12-13), por lo que se recomienda que las universidades tengan más autonomía e incentivos con la finalidad de vincularse con pequeñas y medianas empresas (PyMES) así como la ampliación de su portafolio de servicios a un rango más amplio de empresas.

Del análisis de los cuatro principales organismos internacionales revisados, se presenta de manera general en el esquema 10 (anexo A), las condiciones internas a las que se someten las IES y la problemática que al interior de ellas se origina.

El Subsistema de Universidades Politécnicas (SUP). Origen y crecimiento en el marco de las recomendaciones de los Organismos Internacionales.

Los inicios de la Educación Superior Tecnológica (EST) se remontan a la década de los años 30 del siglo pasado con la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN), posteriormente con la aparición de los Institutos Tecnológicos (IT) en los años 50, sin embargo, en el marco de las recomendaciones de los OI's en esta materia en las dos últimas décadas del siglo pasado e inicios del presente, se crean los Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD), las Universidades Tecnológicas (UT) y las Universidades Politécnicas (UP) en los años de 1990, 1991 y 2001 respectivamente.

Las Universidades Politécnicas, que nacen prácticamente a partir de las políticas y recomendaciones de los OI's, tienen su origen con la creación de la UP de Aguascalientes en el año 2002, la cual fue concebida para romper los paradigmas que hasta ese entonces marcaban la pauta para la EST, de los principales rasgos se destaca: el diseño curricular basado en competencias, estrecha vinculación con el sector productivo, la satisfacción de la demanda del sector empresarial, modelo educativo basado en competencias, programas educativos flexibles y programas de apoyo diferenciado entre otros.

Con relación al modelo educativo basado en competencias: curriculum organizado por periodos cuatrimestrales, cuerpos académicos con maestría, educación centrada en el aprendizaje, sistemas de tutorías, estadias en el sector productivo, servicio social integrado al curriculum y certificación de los estudios por ciclos de formación, duración de los programas de las licenciaturas será de tres años y un cuatrimestre. Con estas premisas, se pretendió borrar los linderos físicos de la universidad y extender su espacio de aprendizaje haciendo suyo el de las instalaciones industriales y empresariales.

La flexibilidad se entiende como la colaboración interinstitucional a través de redes de colaboración en los ámbitos desde el estatal hasta el internacional con la finalidad de promover la movilidad de alumnos y profesores; en cuanto a la forma de gobierno:

La estructura de la universidad presenta a la Junta Directiva como el máximo órgano de gobierno. El rector es nombrado por el gobernador del estado de entre una terna que aquella le propone. Existen dos órganos de participación de la comunidad, en la que estarán representados los sectores social y empresarial: el Patronato, quien tendrá como tarea la obtención de los recursos, y el Consejo Consultivo de Vinculación. Finalmente, habrá un Consejo Consultivo Financiero, cuyas funciones serán las de sugerir acciones que mejoren la administración y captación de ingresos y vigilar el ejercicio presupuestal de la universidad. En lo académico, habrá un Consejo Académico y consejos divisionales que serán “órganos de consulta interna” (De la Garza, 2003, p. 79).

Con relación al Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas (MESUP) (CUP, 2005), se asume la formación profesional basada en competencias en atención a recomendaciones internacionales (UNESCO) y las políticas educativas establecidas en el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006, para lograr tal cometido, el subsistema

busca responder a las necesidades sociales de formar profesionistas de manera integral, dotándolos de las competencias necesarias para integrarse a cualquier ambiente de trabajo. En particular, se busca que los alumnos adquieran capacidades generales para aprender y actualizarse; para identificar, plantear y resolver problemas; para formular y gestionar proyectos; y para comunicarse efectivamente en español y en inglés. La oferta educativa de estas universidades pretende favorecer el aprendizaje a través de situaciones reales, que se reflejen en los contenidos de los programas y en su desarrollo pedagógico (CUP, 2005).

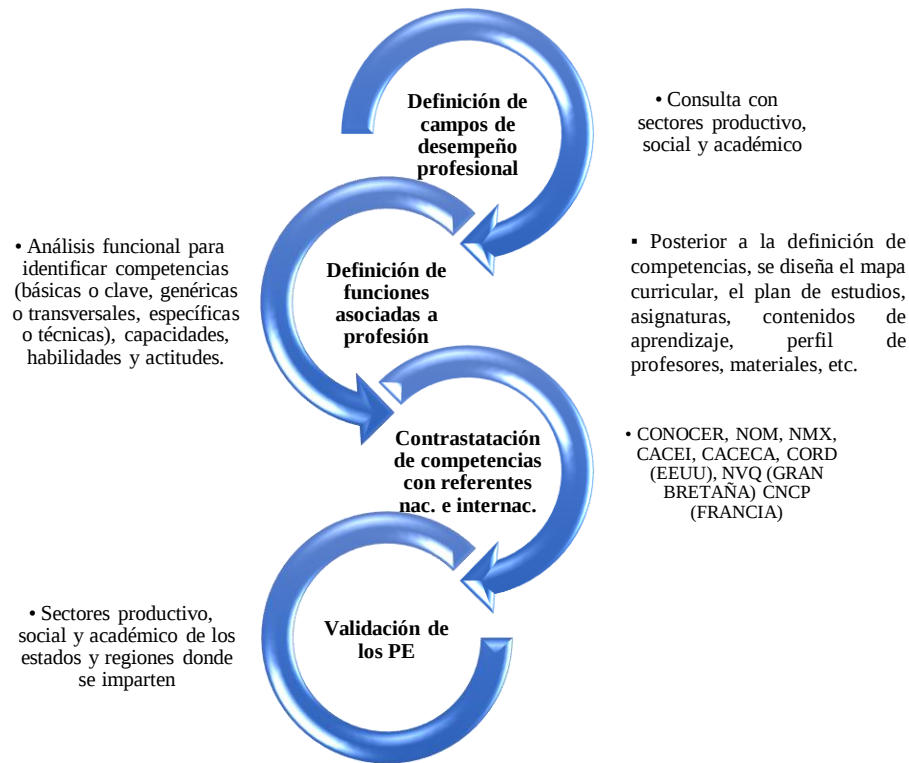
Las características del modelo educativo de las universidades politécnicas, son: programas educativos pertinentes, diseño curricular basado en competencias, proceso de enseñanza-aprendizaje, diversidad de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, materiales didácticos orientadores para alumnos y para profesores, mecanismos efectivos de evaluación de los aprendizajes, profesores competentes en generar y aplicar el conocimiento, y en facilitar el aprendizaje de los alumnos, sistemas de asesoría y tutoría, gestión institucional para la mejora continua (MESUP, CUP, 2005).

Con relación a los programas educativos pertinentes, su diseño se sustentará en estudios de viabilidad, por lo que el perfil profesional debe responder a los planes de desarrollo, así como a la vocación productiva del estado y la región, así como el desarrollo de investigación dirigida a los sectores productivo y social. De esta manera se pretende lograr una mayor pertinencia, viabilidad y factibilidad.

El diseño curricular basado en competencias busca articular las características, necesidades y perspectivas de la práctica profesional en el sector productivo con aquellas que son parte de la

formación de estudiantes, para tal efecto, el proceso de diseño consiste en diversas etapas que inician y terminan con el sector productivo (ver diagrama 2).

Diagrama 2. Secuencia para el diseño de programas educativos en las UP.



Fuente: Elaboración propia con base en CUP (2005).

En este sentido, se define competencia al “conjunto de capacidades de una persona, que se relejan en conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para realizar una función en un contexto profesional” (CUP, 2005, p. 4) y se clasifican en competencias básicas o clave, genéricas o transversales y, específicas o técnicas. Según el MESUP (CUP, 2005, Pp. 4-5), aquellas que son consideradas como básicas o clave permiten desarrollar “reglas de acción, modos de relación y comunicación y están asociadas a conocimientos fundamentales”; con relación a las competencias transversales o genéricas son consideradas “aquellas que sustentan el aprendizaje a lo largo de la vida y la profesión en diversas situaciones y contextos”; finalmente, las competencias técnicas o específicas son aquellas “asociadas al desarrollo de habilidades tipo técnico, específicas para el ejercicio de la profesión” (ver tabla 23, anexo A).

El SUP pretende que, con el diseño curricular de cada programa educativo, cada egresado (CUP, 2005, p. 5):

- Se conozca más a sí mismo y haya adquirido habilidades para autoevaluar su desempeño en forma crítica y exacta;
- Comprenda cómo aplicar los conocimientos y habilidades en contextos diferentes;
- Acepte la responsabilidad de su desarrollo profesional;
- Presente comportamientos profesionales apropiados para satisfacer los requerimientos de su profesión; y trabaje en forma colaborativa con miembros de su entorno;
- Interactúe efectivamente, tomando en cuenta la diversidad cultural y socioeconómica;
- Demuestre responsabilidad social para ejercer su profesión utilizando normas, reglas y códigos éticos propios de su disciplina;

Se establece que el diseño curricular tendrá una vigencia de tres años después de los cuales tendrá que ser actualizado en atención a los cambios de los sectores productivos, los avances científicos, tecnológicos y de investigación, así como aquellas innovaciones pedagógicas tendientes a mejorar la formación de los estudiantes, para lo cual se establecieron criterios generales, de entre los que destacan, programas educativos con duración mínima de 10 cuatrimestres, salidas laterales por ciclo de formación (tres cuatrimestres), periodos escolares con duración aproximada de 600 horas (70% presencial y 30% no presencial), en programas educativos de licenciatura se desarrollarán proyectos, estancias (en dos primeros ciclos de formación), prácticas y una estadía (tercer ciclo de formación con 600 horas de duración) que promuevan el desarrollo de las competencias del perfil profesional, 550 puntos TOEFL o equivalente para los egresados, servicio social incluido en plan de estudios, conclusión de créditos para titulación y movilidad académica.

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, se parte de la premisa de que la actividad del estudiante es el principal factor para propiciar el cambio, por tanto, los profesores además del dominio de los contenidos de las asignaturas que imparte deberá propiciar ambientes de aprendizaje que favorezcan la atribución de significado; para tal efecto, se integrarán los conocimientos que demandan los planes y programas de estudio y la forma en que se concreta dicho conocimiento. Se retoman autores como Vigotsky y Ausubel, cuyas concepciones orientan las diversas funciones a desarrollar por parte de los profesores y los alumnos tendientes a lograr la capacidad mediadora y facilitadora y, la actividad autónoma y autogestiva de los estudiantes para aprender a aprender, respectivamente.

La diversidad de estrategias de enseñanza-aprendizaje provee elementos al profesor para facilitar la apropiación de los conocimientos por parte del alumno a través de la experiencia, en el entendido de que la estrategia, en tanto método, articula las relaciones entre profesor, alumno y aprendizaje, de tal manera que la selección del tipo de estrategia a emplear requiere, entre otros aspectos, el

reconocimiento de características previas de los alumnos, tipo de conocimiento y competencias a abordar, metas a lograr, tipo de acompañamiento en el aprendizaje y logros alcanzados por el alumno entre otros. Los tipos de estrategias son: de apertura o inicio, de desarrollo y de cierre propias de la forma de organizar las sesiones de aprendizaje y aquellas referentes al aprendizaje, metacognitivas y autorregulatorias más propias del desarrollo cognitivo del estudiante.

En cuanto a los materiales didácticos orientadores de profesores y alumnos, el MESUP establece su materialización en forma de guías de la asignatura con la intención de proveer orientaciones para generar ambientes de aprendizaje que propicien la participación activa de profesores pero principalmente de los estudiantes, dichas orientaciones buscarán además de promover la atención, el interés y la motivación de profesores y alumnos, proveer situaciones similares al desempeño de tareas en el sector productivo así como el cumplimiento paulatino de las competencias manifestadas como resultados de aprendizaje.

Los mecanismos efectivos de evaluación de los aprendizajes buscan la valoración del logro educativo en cuanto a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, para lograr tal cometido se pretende que la evaluación tenga características tales como “confiabilidad, validez, suficiencia, transparencia, equidad e integralidad e incluirá evidencias de conocimientos, actitudes, desempeño y producto” (CUP, 2005, p. 13) establecidas en el programa de estudios; las etapas de la evaluación son diagnóstica, formativa y sumativa.

Profesores competentes en generar y aplicar el conocimiento, y en facilitar el aprendizaje de los alumnos. La concepción de profesor en el MESUP es de una agente en constante renovación tanto en su área de conocimiento como en su actividad como facilitador y mediador entre el estudiante y los diferentes tipos de conocimiento que este último debe adquirir; por lo que el perfil docente demanda competencias docentes, tecnológicas, disciplinares y personales (ver tabla 24, anexo A).

El sistema de asesoría y tutoría para los estudiantes consiste en proveer el apoyo necesario para que aquellas competencias no logradas en los planes y programas de estudio sean alcanzadas a través de asesorías académicas y proveer un acompañamiento y verificación de las trayectorias académicas respectivamente. Respecto a la gestión institucional para la mejora continua, el MESUP considera una serie de disposiciones normativas para regular y vigilar la aplicación de los recursos en función de su objeto, por lo que se abarcan aspectos tales como legislación y gobierno, planeación y evaluación, apoyo académico, apoyo administrativo, coordinación y vinculación y, finanzas con la premisa de que sólo a través de una gestión institucional efectiva será posible el desarrollo adecuado de las funciones sustantivas (ver tabla 25 anexo A).

Unidades de análisis.

En este marco referencial, se decidió tomar como unidades de análisis a la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo (UPMH) y a la Universidad Politécnica Bicentenario (UPB), la primera de ellas ubicada en el municipio de Tolcayuca Hidalgo y la segunda con sede en la ciudad de Silao Guanajuato iniciando operaciones formalmente en el 2008 y 2010 respectivamente.

Dentro de las similitudes que guardan ambos espacios educativos, además de la normativa ya revisada en apartados anteriores, es que en ambas instituciones se imparte el Programa Educativo (PE) de Ingeniería en Logística y Transporte (ILT) cuyo diseño curricular inició en los últimos meses del 2008 por la planta académica de la UPMH bajo la supervisión metodológica de la Coordinación de Universidades Politécnicas (CUP), posteriormente en el mes de julio de 2009, se incorpora a los trabajos de diseño curricular personal académico de la que a la postre sería la UPB; siendo en consecuencia las dos instituciones pioneras no sólo en el SUP sino a nivel nacional que impartieron dicho PE. En el 2017 el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) acreditó el PE de ILT en mayo del 2017 y diciembre de 2017 respectivamente en cada espacio educativo.

Las diferencias radican principalmente en el desarrollo económico, agrícola e industrial, Silao es sede de importantes zonas tecno-industriales tal es el caso de la Expo Guanajuato Bicentenario, el Aeropuerto Internacional de Guanajuato y el Guanajuato Puerto Interior, este último es un complejo logístico y de negocios compuesto por cuatro *clusters* industriales, servicios educativos, servicios logísticos, servicios comerciales, servicios comunitarios, servicios de auxilio y apoyo, ciudad de la innovación, parque aeroespacial así como la presencia de organismos internacionales. En este espacio convergen empresas nacionales e internacionales, así como una importante industria automotriz y de servicios logísticos. Respecto a Tolcayuca, es un municipio principalmente rural dedicado la agricultura y ganadería principalmente, no cuenta con parques industriales instalados en su territorio, aunque colinda con el municipio de Tizayuca donde se ubica un parque industrial, así como con el municipio de Villa de Tezontepec espacio donde se construye la Plataforma Logística de Hidalgo (PLATAH) que, si bien se tiene proyectada para ser un importante nodo logístico, aún está en sus fases iniciales de construcción.

Decreto de creación. Atributos, facultades y obligaciones de la UPMH y de la UPB.

Lo manifestado en este apartado tiene como sustento el decreto que reforma diversas disposiciones del decreto de creación de la UPMH con fecha de 1 de agosto de 2016¹², así como el decreto de creación de la UPB de fecha 14 de septiembre de 2010, en ambos casos se establece en el

¹² Cabe mencionar que se tiene primer decreto (2008) y el decreto de reforma al antecedente (2015).

artículo 1, que la universidad es un organismo descentralizado de la correspondiente Administración Pública Estatal, con personalidad jurídica y patrimonio propios y está sectorizado a la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo y de Guanajuato respectivamente (Periódico oficial, 2016, p. 25; Periódico oficial, 2010, p. 5).

En el artículo 2, se establece que la UPMH forma parte del sistema de Educación Superior del Estado de Hidalgo y la UPB forma parte del Sistema de Educación Superior Tecnológica del Estado de Guanajuato (SESTEG) y en ambos casos atendiendo el modelo educativo del Subsistema Nacional de Universidades Politécnicas y con apego a las normas, políticas y lineamientos establecidos de común acuerdo entre autoridades educativas Estatal y Federal; donde el objeto I es similar aunque resaltan las diferencias en cuanto a buscar formar emprendedores con una perspectiva de género así como un liderazgo operativo en la UPMH y el diseño curricular con base en competencias en la UPB respectivamente (ver tabla 6); en tanto que la facultad I, en la UPMH se establece el desarrollo de la innovación, la investigación aplicada para potenciar el desarrollo económico tanto del sector público como privado, aunque este último con mayor énfasis, por contraste, la UPB busca el desarrollo de la investigación con el sector privado (para mayor referencia ver tablas 26 y 29, anexo A).

Tabla 6. Comparativo del Objeto I y facultad I de la UPMH y de la UPB.

	UPMH	UPB
Objeto I	Impartir educación superior en los niveles de licenciatura, especialización, maestría y doctorado, así como cursos de actualización en sus diversas modalidades, incluyendo la Educación a Distancia; para preparar profesionales emprendedores considerando la perspectiva de género con una sólida formación científica, tecnológica y en valores, conscientes del contexto nacional e internacional, en lo económico, social, del medio ambiente y cultural; y que en todo momento pongan en práctica su liderazgo operativo (Periódico oficial, 2016, p. 25).	Impartir educación superior en los niveles de licenciatura, especialización, maestría, doctorado, así como cursos de actualización en sus diversas modalidades, incluyendo educación a distancia, diseñados con base en competencias , para preparar profesionales con una sólida formación científica, tecnológica y en valores, conscientes del contexto nacional e internacional, en lo económico, político, social, del medio ambiente y cultural (Periódico oficial, 2010, p. 4).
Facultad I	Fomentar el desarrollo de la investigación, la innovación, la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico para fortalecer el desarrollo económico de los sectores público y prioritariamente privado de la Región, del Estado de Hidalgo y del País (p. 26).	Fomentar el desarrollo de la investigación con el sector privado.

Fuente: Elaboración propia con base en los decretos de creación de la UPMH y de la UPB.

En la UPMH, la administración estará a cargo de una Junta Directiva y de la Rectora o Rector y, para mejor administración, se auxiliarán de un Consejo de Calidad y Consejo Social y de Vinculación, así como su estructura orgánica autorizada respectivamente, haciendo mención que la máxima

autoridad es Junta Directiva. En el caso de la UPB el gobierno y la administración estarán a cargo de un Consejo Directivo y de un Rector, respectivamente; los órganos colegiados (el Consejo Directivo, el Consejo Social y el Consejo de Calidad), los órganos unipersonales (el rector, los directores de división y los directores de programa académico) y las instancias de apoyo (Secretario Académico, el Secretario Administrativo y los demás que apruebe el Consejo Directivo a propuesta del Consejo de Calidad). Los integrantes de la Junta de Gobierno y del Consejo Directivo se incluyen en la tabla 7.

Tabla 7. Integrantes de la Junta Directiva de la UPMH y del Consejo Directivo de la UPB.

Integrantes	UPMH Junta Directiva	UPB Consejo Directivo
Secretario de Educación Pública del Estado	✓ (presidente)	✓ (presidente)
Representantes del Gobierno Estatal	- Secretaria(o) de Planeación, Desarrollo Regional y Metropolitano. - Secretaria(o) de Finanzas y Administración	2 representantes
Representantes del Gobierno Federal	3 representantes designados por la Secretaría de Educación Pública Federal	3 representantes designados por el subsecretario de Educación Superior
Representante del municipio	1 representante designado por el Ayuntamiento	Presidente Municipal de Silao (con voz, pero sin voto)
Representantes distinguidos de la vida social, cultural, artística, científica y económica del país	4 representantes designados de común acuerdo, dos candidatos propuestos por gobernador(a) y dos o más propuestos por la Subsecretaria(o) de Educación Superior del Gobierno Federal	5 representantes designados de común acuerdo, tres candidatos propuestos por gobernador y dos propuestos por la Subsecretario de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.
Secretario		1 secretario propuesto por presidente y designado por el Consejo Directivo (con voz, pero sin voto).
Comisario		1 comisario que será el representante de la Secretaría de la Gestión Pública (con voz, pero sin voto).

Fuente: Elaboración propia con base en los decretos de creación de la UPMH y de la UPB.

En ambas universidades, los cargos dentro de los máximos órganos de gobierno son de carácter honorífico, tendrán una vigencia por un periodo único de cuatro años y podrán ser ratificados en una sola ocasión por un periodo igual (sólo en la UPB) y podrán designar un suplente con las mismas facultades que los propietarios para cubrir las ausencias temporales.

Respecto a la Rectora o al Rector, será la máxima autoridad académica y administrativa en la UPMH será designada o designado y removida o removido por la Gobernadora o Gobernador del Estado de Hidalgo; en el caso de la UPB será la máxima autoridad administrativa y será nombrada por el Gobernador en la UPB, en ambas universidades, se elegirá de una terna propuesta por el máximo órgano de gobierno, durará en su cargo cuatro años y podrá ser ratificado en una sola ocasión para un periodo igual.

Para ser rector se requiere en la UPMH: ser ciudadana o ciudadano mexicana o mexicano y estar en pleno goce y ejercicio de sus derechos políticos, no encontrarse en alguno de los impedimentos que para ser miembro de la Junta Directiva que señalen las fracciones III, IV y V del artículo 24 de la Ley de Entidades Paraestatales del Estado de Hidalgo, poseer título profesional de licenciatura y tener experiencia académica, y ser persona de amplia solvencia moral y de reconocido prestigio académico y profesional.

En la UPB para ser rector se requiere ser ciudadano mexicano; ser mayor de treinta años de edad y, si fuese el caso, menor de setenta años al finalizar su gestión; poseer grado de maestría, preferentemente en alguna de las áreas de conocimiento impartidas por la Universidad; no ser miembro del Consejo Directivo; contar con reconocidos méritos profesionales, prestigio académico y experiencia en la dirección de programas académicos; y ser persona de amplia solvencia moral y de reconocido prestigio profesional¹³.

De manera general se observa que la administración en ambas universidades recae en términos operativos sobre la rectora o el rector, pero es la junta de gobierno quien toma las decisiones en materia académica, administrativa, operativa, control, seguimiento y evaluación entre otras, en función de la normatividad y legislación establecidas por las leyes estatales y federales.

Respecto al consejo social y de vinculación y, el consejo de calidad¹⁴, en la UPMH el decreto de creación establece en ambos casos se establecerá su integración en el Estatuto orgánico de la Universidad y los cargos serán de carácter honorífico, donde por cada propietaria o propietario se tendrá un suplente designado por el/la titular y contará, con las facultades de aquel quien lo nombró en caso de ausencia. En el caso concreto del consejo social y de vinculación, las(os) titulares serán integrantes de la sociedad y durarán seis años en el cargo sin posibilidades de ser designados por un nuevo periodo; en contraparte, el consejo de calidad estará integrado por representantes del personal académico con una duración de dos años en el cargo sin posibilidades de ser nuevamente designados.

¹³ Las facultades y obligaciones de la junta de gobierno y de la rectora o rector se presentan en la tabla 27 y 28 para la UPMH y tabla 30 para la UPB, ambas tablas se localizan en el anexo A.

¹⁴ Para revisar más detalles del consejo social y de vinculación y del consejo de calidad, consultar la tabla 31 del anexo A.

En la UPB el decreto de creación establece que los cargos en el Consejo Social y el Consejo de Calidad serán de carácter personal y honorífico¹⁵. En el caso concreto del Consejo Social, estará integrado por el Rector (presidente); el Secretario Académico; el Secretario Administrativo y Diez miembros de reconocido prestigio en alguno de los ámbitos de la vida social, cultural, artística, científica y económica de la región o del país, los cuales serán designados por el Consejo Directivo y durarán en el cargo cuatro años y podrán ser ratificados en una sola ocasión por un periodo igual.

El Consejo de Calidad, será la máxima autoridad académica y estará conformado por: el rector (presidente); el Secretario Académico; el Secretario Administrativo; los Directores de División; los Directores de Programa Académico; y un representante del personal académico por cada programa educativo, en este último caso durarán en su cargo dos años y ni podrán ser designados para un nuevo periodo, para el caso de las sustituciones, será el propio Consejo quien establecerá las modalidades para la designación.

Respecto al patrimonio de la universidad en ambos casos se presentan coincidencias (art. 25 para la UPMH y art. 6 para la UPB) al establecer dicho patrimonio se integra con: los ingresos que obtenga por los servicios que preste en el ejercicio de su objeto y metas; las aportaciones, participaciones, subsidios y apoyos que le otorguen los gobiernos Federal, estatal y municipal, y en general las personas físicas y morales interesadas en el cumplimiento y desarrollo de sus actividades; los legados, herencias y las donaciones otorgadas en su favor y los fideicomisos en los que sea señalado como fideicomisario; los bienes muebles e inmuebles de su propiedad y los que adquiera por cualquier título legal; y los intereses, rendimientos y en general todo ingreso que adquiera por cualquier título legal (Periódico oficial, 2016, p. 36; Periódico oficial, 2010, p.6).

Con relación a la inversión de recursos financieros por parte la UPB y, la inversión de recursos financieros tanto ordinarios como especiales provenientes de organismos y dependencias externos, que sean administrados por la UPMH en proyectos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación, becas y cualesquier otro de carácter económico; estarán sujetos a las disposiciones mostradas en la tabla 8.

Respecto a las relaciones de trabajo entre cada Universidad y su personal, se regirán en términos de las disposiciones legales aplicables, concretamente las relaciones de trabajo del personal académico estarán reguladas por el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA) de la propia Universidad, conforme a las características de un trabajo especial.

¹⁵ Para revisar las atribuciones de los consejos social y de calidad consultar la tabla 32 del anexo A.

Tabla 8. Comparativo de la vigilancia de recursos financieros y derechos de autor derivados de proyectos.

	UPMH	UPB
De la vigilancia de los recursos	I. La Junta Directiva conocerá y aprobará la aplicación, aprovechamiento y resultados de la aplicación de los recursos; y	I. El Consejo Directivo conocerá de la debida aplicación y adecuado aprovechamiento de los recursos en la Universidad; y
De los derechos de autor y propiedad industrial.	II. Los derechos de autor, propiedad industrial y, en general, los resultados obtenidos por el trabajo de investigación, desarrollo tecnológico e innovación del personal de la Universidad que reciba recursos financieros ordinarios y especiales serán propiedad de la Universidad.	II. Los derechos de autor, propiedad industrial y, en general, los resultados obtenidos por las personas físicas o morales que reciban apoyo de la Universidad serán materia de regulación específica en los acuerdos y convenios que al efecto se celebren, los cuales protegerán los intereses de la Universidad, de los miembros del personal académico y de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con base en los decretos de creación de la UPMH y de la UPB.

En el caso de la UPMH se establece la categoría de Profesor Investigador se le otorga a quien posee grado académico de maestro o de doctor y tiene capacidad para planear, dirigir, desarrollar, coordinar y evaluar programas docentes y de investigación y desarrollo tecnológico responsabilizándose directamente de los mismos. Los niveles son A, B, C y D y los requisitos se describen a continuación. En relación con los profesores de asignatura, quienes desarrollan actividades relacionadas con la docencia principalmente, es indispensable que cuenten con una adecuada capacitación pedagógica (ver tabla 9 y 10).

Además de lo señalado en los artículos anteriores, el personal académico deberá desarrollar las siguientes actividades: a) Elaborar y presentar los programas de trabajo e informes correspondientes a sus responsabilidades; b) Participar en la planeación y evaluación de las actividades de la Universidad; c) Dar a conocer a sus estudiantes el programa, fechas y las modalidades de evaluación al inicio del curso; d) Participar en programas de formación y actualización del personal académico; e) Participar en eventos académicos cuando así se requiera; f) Participar en los procesos de evaluación del desempeño docente; y g) Cumplir con las normas y procedimientos administrativos en el ámbito de sus respectivas actividades¹⁶.

Esta especie de *doxa* ha sido aceptada de manera armónica, al menos así se manifiesta en la adherencia de las políticas internas con relación a la políticas supranacionales en términos de la vinculación con el sector productivo, diseño curricular basado en estándares avalados por el mismo sector, esquemas de financiamiento basados en la ministración del gasto operativo básico, esquemas de certificación y acreditación basados en estándares y, esquemas de gobierno y administración bajo el amparo del Estado-nación entre otros. De esta manera, se tiene evidencia al menos parcial, de la

¹⁶ En el caso de la UPB, las autoridades no facilitaron el RIPPPA argumentando cuestiones administrativas, motivo por el cual, para el desarrollo de los pasos subsecuentes se tomó como referencia la versión de la UPMH

posición de subordinación del Estado mexicano en materia de educación superior politécnica hacia los organismos internacionales, pero al mismo tiempo, ocupa una posición de dominación respecto a las IES mismas que entre sí, guardan relaciones de una relativa homología.

Tabla 9. Requisitos y funciones por desempeñar para profesores de tiempo completo.

Aspectos que cumplir para cada uno de los niveles	Nivel				Funciones por desempeñar
	A	B	C	D	
Grado de maestría.	✓	✓			▪ Ser un facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio; ▪ Diseñar, elaborar y evaluar material didáctico; ▪ Participar en el diseño, revisión, modificación y evaluación de Programas Educativos; ▪ Proporcionar asesorías y tutorías; ▪ Participar en cursos de educación continua; ▪ Participar en programas de intercambio académico; ▪ Supervisar y asesorar proyectos de estancias y estadías; ▪ Participar en cuerpos colegiados, comisiones o grupos de trabajo; ▪ Participar en tareas de inducción institucional; ▪ Divulgar de acuerdo con la Universidad los resultados de las actividades académicas conforme a los Programas Educativos correspondientes; ▪ Formar parte de cuerpos académicos; ▪ Participar en la realización de estudios y prestación de servicios que requieran los sectores público, privado y social, vinculados con la Institución; ▪ Realizar actividades de generación, aplicación y transferencia del conocimiento; ▪ Participar en proyectos de investigación aplicada y desarrollo tecnológico. ▪ Dirigir tesis en los programas de posgrado; y ▪ Las demás actividades que sean afines;
Grado de doctor.			✓	✓	
Labores de investigación y desarrollo tecnológico en su área de especialidad (en años).	1	1	4	7	
Labores docentes (en años).		2	6	8	
Colaboración con sector productivo.		✓	✓	✓	
Publicaciones de alto impacto en su área de especialidad (al menos).		2	7	10	
Acreditar experiencia en la formación de recursos humanos a nivel posgrado.			✓	✓	
Dirección de tesis.				✓	
Acreditar experiencia en la formación de grupos de investigación y desarrollo tecnológico.				✓	

Fuente: Elaboración propia con base en el RIPPPA-UPMH (s.f.).

Tabla 10. Requisitos y funciones por desempeñar para profesores de asignatura.

Aspectos que cumplir para cada uno de los niveles	Nivel			Funciones por desempeñar
	A	B	C	
Estudios de licenciatura	✓			▪ Ser un facilitador del proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con los Planes y Programas de Estudio; ▪ Proporcionar tutorías y asesorías; ▪ Realizar trabajo colegiado; ▪ Participar en cursos de educación continua; y ▪ Las demás actividades que sean afines.
Estudios de posgrado.		✓	✓	
Experiencia laboral en su área de especialidad (en años).	3	6	9	
Labores docentes (en años).		3	6	

Fuente: Elaboración propia con base en el RIPPPA-UPMH (s.f.).

Estas relaciones de homología estructurales y funcionales entre el campo y la estructura del subespacio educativo tienen, vista a través de los respectivos decretos de creación, posiciones de

dominación (relativa) y a sus respectivos dominados, mecanismos de reproducción y las consecuentes luchas de usurpación y exclusión, visualizados en el caso del RIPPPA, por ejemplo. De esta manera, las determinaciones externas que inciden sobre los agentes pasan desapercibidas por ellos, toda vez que se ven como “naturales” a las IES aun cuando son producto de la aplicación de políticas supranacionales ya revisadas; así esta situación que tiende a favorecer las condiciones vigentes del supra-campo privilegiando las posiciones de dominación y la consecuente reproducción social a través de las prácticas sociales de los agentes.

Es así como, en diferentes campos y según diferentes posiciones, con la participación en el campo se produce y reproduce la creencia en el valor de lo que está en juego, bien sea el Estado mexicano en el contexto internacional o las IES al interior del país, se posee interés en mantener la creencia de que vale la pena el juego, conservar y conservarse conservando. Esta construcción multietapa revisada a la luz de la relación entre el campo de estudio respecto al campo del poder, sugirió la consecución entre dominantes-dominados-dominantes desde lo macro hasta lo micro, por lo que previo a la comparación entre las unidades de análisis seleccionadas fue necesario estudiar las políticas nacionales en el marco de las políticas supranacionales.

Pero la adopción de las políticas supranacionales es, en tanto red de condiciones objetivas, productora de subjetividad en los diversos Estados-nación, digamos en este caso una mesosubjetividad a nivel país y que a su vez el SUP al adoptar las políticas establecidas por el Estado mexicano se produce una nueva subjetividad al interior de las IES y que es reconocida en este estudio como suprasubjetividad, denominada de esta manera por la decisión de focalizar la atención en el proceso de formación de estudiantes universitarios.

Ahora bien, de las similitudes entre las unidades de análisis seleccionadas se pudo observar que guardan una correspondencia muy estrecha en cuanto a su estructura orgánica, forma de gobierno al interior, la rendición de cuentas ante otros órganos de gobierno, objetos y facultades; estas correspondencias además guardan una alineación a las políticas supranacionales que se analizaron previamente. En adición, ambas instituciones no tienen autonomía en el ejercicio de sus funciones, toda vez que existe una Junta Directiva (UPMH) o bien un Consejo Directivo (UPB) quienes regulan y controlan la vida académica, administrativa y financiera.

De las diferencias se tiene que, el decreto de creación de la UPMH establece con más detalle las facultades y obligaciones de la rectora o del rector, así como de los diferentes órganos colegiados; en tanto que, en la UPB el decreto no contiene tanto detalle en su normativa lo que puede presuponer por una parte un vacío en dicha materia o bien la posibilidad de mayor margen de maniobra en la forma de administrar la propia institución. Respecto al rector o rectora, en la UPB los requisitos para ocupar tal cargo tienen una mayor tendencia hacia los capitales académicos en tanto que en la UPMH

se presenta mayor proclividad hacia el capital político. Otras diferencias radican en que en la UPMH se establece el reconocimiento de la perspectiva de género y del emprendedurismo, en tanto que en la UPB se enfatiza en el desarrollo de un modelo educativo basado en competencias.

Hasta este punto y en congruencia con la postura bourdieusiana, el análisis del meta-campo y la influencia que ejerce en el subespacio educativo se realizó de manera independiente respecto a las características de los agentes que ocupan (profesores, estudiantes, personal directivo y de apoyo) dicho subespacio. Sin embargo, en los epígrafes siguientes se presentan los resultados derivados del análisis del volumen y estructura del capital, las disposiciones y *habitus* de los agentes, así como algunos rasgos de intersubjetividad y subjetividad identificados a partir de sus prácticas sociales.

Posición de profesores universitarios en el campo educativo.

Con base en el análisis de los decretos de creación abordados en el apartado anterior, se determinó que los capitales en juego son: cultural institucionalizado, experiencial, simbólico, académico, cultural incorporado, social y tecnológico (ver tabla 11) por lo que se procedió a su construcción de manera empírica tal como se estableció en el marco teórico. Con la finalidad de determinar el volumen y estructura de capital de los profesores se diseñó el instrumento de medición mediante *google forms*, toda vez que en ambas instituciones se busca privilegiar las diversas aplicaciones disponibles al utilizar cuentas de correo institucional, además de que es reconocido como medio oficial de comunicación.

El instrumento fue enviado al total de profesores de ambos espacios educativos, 17 (5 PTC's y 12 PA) de la UPMH y 12 (6 PTC's y 6 PA) de la UPB, teniendo una respuesta de 9 (4 PTC's y 5 PA) y 10 (6 PTC's y 4 PA) respectivamente. Las respuestas obtenidas fueron exportadas de *google forms* a SPSS versión 22, donde finalmente fueron procesadas mediante las diversas técnicas ya referenciadas en el modelo metodológico de aproximación (ver capítulo III); el eje articulador para el análisis aquí mostrado fue la construcción instrumental de los capitales a partir de la formulación de categorías (muy bajo, bajo, regular, alto y muy alto) para cada uno de ellos.

Es preciso aclarar que se determinaron capitales tales como el experiencial, el académico y el tecnológico en función al análisis del campo respecto al campo de poder, por lo que dichos capitales no están referenciados en el capítulo II que corresponde al marco teórico, sin embargo, dichos capitales surgieron durante el desarrollo de la investigación y por tal motivo se consideraron para el análisis aquí presentado. Es preciso recordar que el capital al ser una especie de energía social, precisa su relación social por un campo específico por lo que ese capital en otro campo puede ser nulificado o devaluado a una disposición o *habitus* en el mejor de los casos, dichos efectos se observan en una coexistencia en el espacio educativo con los capitales en comento toda vez que tienen mayor o menor

relevancia, tal es el caso del capital académico que tiene mayor efecto en el campo educativo pero menor, en cierta medida, en el campo productivo o bien, en caso contrario con los capitales experiencial y tecnológico que tienen mayor influencia en el campo productivo respecto al campo educativo; situación esta última con relativa dependencia del contexto socioeconómico e industrial donde están asentadas las unidades de análisis.

Tabla 11. Capital y subespecie de capital en juego en los espacios educativo bajo análisis.

Capital	Subespecies de capital	Cinco categorías construidas a partir del cálculo...
Cultural institucionalizado	Títulos académicos en área de especialidad.	En el promedio de respuestas en los ítems correspondientes.
Experiencial	Experiencia profesional (sector privado/privado en Área de especialidad) y académica (profesores en ES).	En el promedio de respuestas en los ítems correspondientes.
Simbólico	Nombramientos en PRODEP, SNI y gestión de recursos económicos para proyectos de investigación.	De la suma ponderada de reconocimientos.
Académico	Revistas indexadas, tesis dirigidas, proyectos de vinculación con sector productivo, libros o capítulos de libros, patentes, programas de estudio y materiales didácticos diseñados.	En el promedio de respuestas en los ítems correspondientes.
Cultural incorporado	Capacitación en EBC, capacitación como asesor/tutor, capacitación disciplinar y en lengua extranjera.	En el promedio de respuestas en los ítems correspondientes.
Social	Pertenencia a redes académicas, consejos de vinculación organizaciones: sociales, filantrópicas, políticas, culturales.	En el promedio de respuestas en los ítems correspondientes.
Tecnológico	Manejo de software especializado, software de edición, maquinaria, motores de búsqueda, dominio inglés.	En el promedio de respuestas en los ítems correspondientes.

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis del campo de estudio respecto al campo del poder.

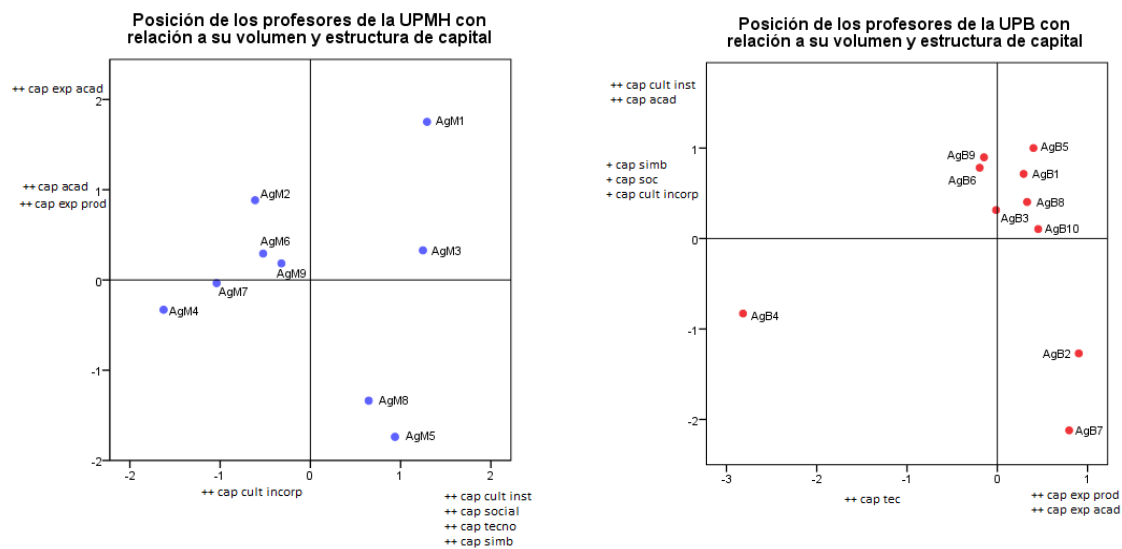
Derivado de los marcos interpretativos, se puede establecer que las regulaciones al interior de ambos espacios educativos, existe una mayor valoración de los capitales simbólico y académico por encima de los demás capitales, de tal manera que las posiciones dominantes dentro del grupo de dominados son ocupadas por profesores de tiempo completo que presentan un mayor volumen y estructura de estos capitales principalmente, en tanto que los capitales experiencial y tecnológico tienen menor valoración y su acumulación es reconocida para ocupar posiciones como profesor por asignatura. De esta manera, las propias instituciones a través de estas arbitrariedades académicas tienden a devaluar los capitales asociados al campo laboral privilegiando aquellos asociados al campo académico; estas condiciones objetivas son productoras de una subjetividad objetivante que motiva a los agentes a una acumulación de trabajo materializado en forma interiorizada o incorporada, pero sobre todo objetivada, con la finalidad de ocupar una mejor posición en el campo educativo.

Como se verá más adelante, estas posiciones ocupadas por los agentes conllevan una serie de disposiciones como resultado de la suma de un trabajo tanto de inculcación y como de asimilación en los diversos campos productores de subjetividad, las cuales se ven reflejadas en la intersubjetividad derivada de las relaciones con otros profesores, pero también con alumnos a través de su práctica

educativa contribuyendo, de esta manera, al análisis de la fragmentación de subjetividades. Por otra parte, la aceptación, total o parcial, de la *doxa* propia del espacio educativo permitió la comprensión de las disposiciones (disposiciones lúdicas, herética, ataráxicas o resignada) adoptadas por los profesores en diferentes aspectos de su vida académica.

Dicho lo anterior y bajo la concepción de que las condiciones objetivas del espacio educativo son las que determinan la jerarquización de los capitales, se procedió con base en el volumen y estructura del capital a la ubicación de los agentes en el espacio social¹⁷, para tal efecto, se utilizó la técnica de análisis de correspondencias múltiples¹⁸ y los resultados obtenidos se presentan en el diagrama 3.

Diagrama 3. Volumen y estructura de capital de profesores de la UPMH y UPB.



Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

El resumen del modelo empleado en cada caso es similar tanto en alfa de Cronbach como en inercia (0.883, 0.550 para UPMH y 0.855, 0.497 para UPB respectivamente) en sus valores promedios lo que sugiere una consistencia y niveles explicativos similares, sin embargo, las diferencias radican principalmente en la distribución de los agentes en términos del volumen y estructura de capital; predominando en la dimensión horizontal los capitales cultural, social, tecnológico y simbólico en el espacio educativo de la UPMH, en tanto que en la UPB dicha dimensión se caracterizó principalmente por los capitales experienciales tanto productivo como académico y, en la dimensión vertical, una estructura consistente en el capital experiencial académico y, cultural institucional y académico respectivamente.

¹⁷ Si bien se determinó el volumen y estructura del capital de la misma manera para todos los agentes, se tomó la decisión de generar las posiciones de dichos agentes en cada espacio educativo (universidad).

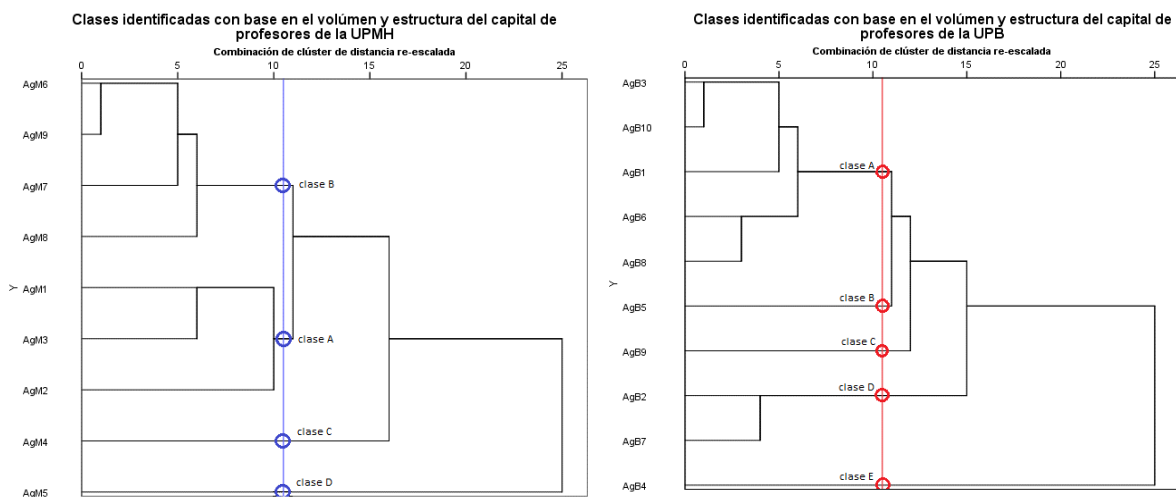
¹⁸ Denominado escalonamiento óptimo en SPSS v. 22.0

Dicha conformación dio origen a una mayor dispersión para los agentes de la UPMH aun cuando existen aquellos con mayor volumen y estructura de capital, tal es el caso de los ubicados en el cuadrante 1; pero al mismo tiempo mayor proximidad entre los agentes de la UPB principalmente aquellos ubicados en los cuadrantes superiores caracterizados por mayor volumen y estructura de capital cultural, experiencial, académico, simbólico y social.

Además, se determinó en el caso de la UPMH existe mayor volumen de capital del tipo experiencial académico, cultural institucionalizado (con relación significativa en experiencial productivo y tecnológico), cultural incorporado y simbólico (con relación significativa entre sí); en tanto que, para la UPB el principal volumen fue el experiencial académico y productivo, el tecnológico y el cultural incorporado. Estas condiciones sugieren la influencia del entorno socioeconómico menos desarrollado económica e industrialmente hablando en la zona sur del territorio hidalgense que contrasta con un entorno más industrial y desarrollado tecnológicamente en la zona del bajo mexicano.

Esta circunstancia representa evidencia empírica de cómo las condiciones externas a los campos educativos motivan a los profesores a emplear estrategias distintas para acumular capital más de tipo simbólico y académico que aquel vinculado directamente al sector productivo, toda vez que en la UPMH se presenta menor volumen de capital tecnológico y experiencial productivo que contrasta con el menor volumen de capital académico y simbólico de la UPB. Si bien el análisis anterior sugiere la construcción de clases sociales, se utilizó la técnica de análisis de clúster jerárquico para su construcción analítica con la mayor objetividad posible, los resultados se presentan para cada espacio educativo en el diagrama 4.

Diagrama 4. Construcción de clases sociales en cada espacio educativo a partir del dendrograma correspondiente.



Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

La determinación de las clases construidas para cada espacio se realizó a la misma distancia re-escalada (10.5) y se conservaron la estructura y volumen de capital de los agentes en su correspondiente espacio educativo. De esta manera y a partir de cada dendrograma se conformaron la clase **A** [(AgM1, AgM3), AgM2], la clase **B** [(AgM6, AgM9), AgM7], AgM8], la clase **C** [AgM4] y finalmente la clase **D** [AgM5] para la UPMH; en tanto que para la UPB, se conformaron 5 clases, la clase **A** [(AgB3, AgB10), AgB1], AgB6), AgB8], la clase **B** [AgB5], la clase **C** [AgB9], la clase **D** [AgB2, AgB7] y, finalmente la clase **E** [AgB4]. En ambos espacios sociales, los agentes de la clase **A**, además de estar contratados como profesores de tiempo completo, son quienes acumulan mayor volumen y estructura de capital en tanto que el resto de las clases están conformadas por profesores de asignatura (salvo AgB5 quien es PTC, de ahí su cercanía en la conformación de la clase A de la UPB) caracterizados por un menor volumen y estructura de capital demandado por cada espacio social.

Es importante considerar una mayor afinidad de los agentes con las clases o bien con agentes que las integran, tal es el caso AgM2 presenta una mayor cercanía con AgM1 que con AgM3, aun cuando ambos agentes pertenecen a la misma clase A en la UPMH; misma situación acontece con AgM1 y AgM3 para una subclase de la clase A de la UPB. En otras circunstancias se puede observar una mayor afinidad de los agentes con la clase completa, tal es el caso de AgM8 con la subclase [(AgM6, AgM9), AgM7] de B y de AgB6 con la subclase [(AgB3, AgB10), AgB1] de la clase A de la UPMH y de la UPB respectivamente. La determinación del volumen y estructura del capital demandado por el espacio educativo, la ubicación de los agentes en el espacio social y la consecuente construcción de clases sociales, son los ejes articuladores para el análisis de elementos de subjetividad que a continuación se detallan.

La conformación de las clases sociales precisa no sólo la posición que ocupan los agentes en el espacio social, sino también la trayectoria social en dicho campo; en este sentido a manera de resumen, se presenta en la tabla 12 el tipo de trayectoria que han tenido los agentes en ambos espacios educativos (para profundizar se sugiere revisar anexo tablas 33 y 34 en anexo B).

Del *habitus* y disposiciones de clase.

Se revisó en el apartado correspondiente al marco teórico, que el *habitus* son aquellas estructuras estructuradas y estructurantes y, que su explicación y comprensión está directamente asociada tanto con el análisis del volumen y estructura de los capitales como del campo en estudio; pero previamente a su discusión, se procedió a calcular el coeficiente alfa de Cronbach como medida de confiabilidad del instrumento. De manera global se tiene coeficiente Alfa de Cronbach general de 0.831 para los

71 ítems basados en escala de Likert, de manera específica los coeficientes para cada grupo de disposiciones se concentran en la tabla 13.

Tabla 12. Tipo de trayectoria de profesores en el campo educativo de la UPMH y de la UPB.

UPMH			UPB		
Agente	campo educativo	campo laboral	Agente	campo educativo	campo laboral
AgM6	ascendente	errática	AgB3	ascendente	Constante
AgM9	constante	descendente	AgB10	constante	Constante
AgM7	ascendente	constante	AgB1	constante	Constante
AgM8	constante	descendente	AgB6	constante	Descendente
AgM1	ascendente	constante	AgB8	constante	Constante
AgM3	ascendente	ascendente	AgB5	ascendente	Constante
AgM2	ascendente	ascendente	AgB9	constante	Constante
AgM4	constante	errática	AgB2	constante	Descendente
AgM5	constante	constante	AgB7	ascendente	Errática
			AgB4	constante	Constante

Fuente: Elaboración propia con base en el análisis de respuestas de los profesores.

Tabla 13. Resumen del cálculo de confiabilidad del instrumento de medición.

Grupo de disposiciones	No. de ítems	Alfa de Cronbach
Futuro personal, social y profesional de estudiantes	7	0.843
Emociones positivas espacios diversos	4	0.783
Emociones positivas en actividades académicas	6	0.673
Emociones negativas en actividades académicas	6	0.574
Espacios de aprendizaje en el manejo de las emociones	5	0.820
Desempeño de mujeres y hombres en espacios diversos	4	0.843
Prioridad al género masculino en términos laborales y roles de género	7	0.850
Presencia de valores en relaciones interpersonales	5	0.785
Valores en sector laboral	4	0.717
<i>Ethos</i> en relaciones interpersonales en nivel universitario	5	0.878
<i>Ethos</i> en relaciones interpersonales en ámbito familiar	4	0.919
<i>Ethos</i> personal versus <i>ethos</i> en organizaciones	4	0.730
Gobierno y sociedad actual	10	0.601

Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

Estos resultados expresan, de acuerdo con la valoración establecida por George y Mallery¹⁹, que el instrumento aplicado es considerado como bueno en términos globales, por lo que los resultados a continuación analizados tiene un grado de certeza considerablemente bueno. En términos particulares se puede observar que los grupos de disposiciones correspondiente a las emociones en actividades

¹⁹ Revisar apartado metodológico para la valoración de los coeficientes alfa de Cronbach en el capítulo III, concretamente en la pág. 100

académicas son los que tienen coeficientes más bajos, para las emociones positivas es de 0.673 y para las emociones negativas es de 0.574 (que es el más bajo) por lo que se recomienda tomar las precauciones debidas del caso.

Consumos culturales y uso del tiempo libre.

La inclusión de un apartado correspondiente al análisis de algunos consumos culturales, responde a la necesidad de realizar un comparativo de los profesores clasificados en clases analíticas (previamente construidas a partir de las condiciones objetivas de cada espacio educativo) respecto a disposiciones un tanto ajenas a aquellas prácticas sociales características del campo universitario para, de esta manera, tener elementos de discusión sobre las posibles diferencias o similitudes en las disposiciones de clase (ver diagrama 10 en anexo B).

Ahora bien, los profesores en ambos espacios educativos focalizaron su preferencia por los géneros literario y musical, programas de televisión y deporte como actividades que desarrollan con mayor frecuencia en su tiempo libre. En este sentido, en la UPMH los agentes de la clase A tienden a tener preferencia por la lectura de libros técnicos, programas de opinión y la práctica de deportes como la natación; en la clase B se detectó la preferencia por los géneros literarios de novela y libros técnicos, en cuanto al género musical prefieren la música electrónica y el pop en inglés, los programas de opinión son sus favoritos al igual que la natación como deporte; respecto a la clase C, los agentes prefieren deportes como fútbol americano, tenis y automovilismo, no gustan de ver TV aunque cuando lo hacen prefieren los programas informativos, su género literario es el suspenso y su género musical es el rock en inglés; finalmente la clase D prefiere deportes como el basquetbol, el género literario de preferencia es la historia, gusta de programas documentales, escucha música romántica y pop en inglés. Cabe hacer mención, que la integración conformada por los programas de TV con preferencia en series de terror, pop en español y el golf se ubicaron en un extremo, aunque más próxima a la clase A que al resto de las clases.

En contraparte, en la UPB la clase A se caracteriza por su preferencia a la música de trova, la práctica de deportes asociados a actividades de gimnasio y una preferencia por el género literario de novela; por su parte la clase B tiende practicar deportes como raquetbol y natación, la lectura de libros técnicos, series de suspenso como principal preferencia en cuanto a TV y géneros musicales como dance y pop en inglés; la clase C muestra preferencia por la novela como género literario y el atletismo como deporte, en cuanto al género musical prefieren la banda y los documentales como programa favorito de TV; por su parte los agentes de la clase E, prefieren los programas televisivos y género literario de ciencia ficción, deportes como el fútbol y automovilismo, su género musical es el rock en inglés y el pop en español, también prefieren programas de televisión de corte informativo;

finalmente, se presenta un caso similar al de la UPMH, toda vez que en un extremo se encuentra la integración de programas televisivos deportivos, la práctica del tenis, la música romántica y los libros de autoayuda como principal género literario, entre esta integración de consumos culturales y las preferencias de la clase A, se encuentra la clase D en una posición de equilibrio prácticamente entre ambos grupos de preferencias.

Sin embargo, los patrones observados en ambas clases así como la información derivada del análisis estadístico sugieren que, si bien se puede establecer las relaciones establecidas en las descripciones en los dos párrafos arriba citados, no se puede establecer con un alto grado de significancia dicha asociación en virtud de que se presenta un alto grado de colinealidad, representada en las medidas discriminantes para las dimensiones 1 y 2 de 4.0 y 3.867 (100% y 96.671% de varianza respectivamente) para la UPB y de 4.0 y 3.399 (100% y 84.968% de varianza respectivamente para la UPMH (ver diagramas CC-1 en anexo B). Estas condiciones hacen presuponer que los consumos culturales no presentan una asociación tan marcada con respecto a las clases construidas en función del volumen y estructura de capital caracterizados para el campo educativo, al no haber discriminación, no se tiene una distribución de los agentes en el campo que asocie, por una parte su volumen y estructura de capital y por otra sus disposiciones y consumos culturales que puedan ser caracterizados como un *habitus* de clase desde dicha construcción; este planteamiento sugiere y reafirma al mismo tiempo la superposición de campos en un mismo espacio social, donde la construcción de clases a partir de un campo determinado no necesariamente serán las mismas para otro campo, siendo este un elemento que contribuye a la concepción de la fragmentación de subjetividades.

Para ilustrar las actividades que desarrollan con frecuencias los agentes en su tiempo libre (al menos dos veces mensualmente) se utilizó la técnica de escalonamiento múltiple, concretamente el desplegamiento multidimensional con un modelo de escalamiento de identidad con opción de similitudes y una configuración clásica de imputación mediante *Spearman*. La intención de realizar un análisis a partir de una técnica donde se puede focalizar las similitudes en los consumos culturales entre los agentes radica en la potencialidad de graficación en un diagrama de percepción tanto de las preferencias por dichos consumos como la ubicación de los agentes sin que estos intervengan en el cálculo de las preferencias, esto aunado a que los agentes eligieron las actividades de un menú de opciones pudiendo seleccionar más de una.

En el caso de la UPMH AgM1 (clase A) y AgM9 (clase B) son más proclives a asistir al teatro y al cine, AgM3 (clase A) y AgM8 (clase B) son más proclives a asistir a eventos deportivos e ir a bailar, por su parte AgM2 (clase A) tiende a asistir a reuniones familiares mientras que AgM6 (clase B) tienen igual disposición tanto a asistir a reuniones familiares como a museos, esta última

disposición también compartida con AgM8, por su parte el agente AgM4 (clase C) tiene mayor inclinación a asistir a fiestas patronales, espectáculos, exposiciones y conciertos de música, finalmente AgM7 (clase B) y AgM5 (clase D) manifiestan poca disposición a la realización de las actividades establecidas, siendo más proclives a la asistencia a eventos deportivos que a otras actividades.

Respecto al espacio de la UPB AgB1 (clase A), AgB5 (clase B) y AgB10 (clase A) presentan mayor proclividad para asistir al cine que otras actividades, AgB9 (clase C) y AgB8 (clase A) presentan una mayor disposición por asistir a fiestas patronales, AgB2 y AgB3 presentan un desarrollo de actividades más amplio toda vez que gustan de asistir al cine, a reuniones o fiestas, bailar, a eventos deportivos y exposiciones, AgB6 (clase A) y AgB7 (clase D), en tanto que el AgB4 (clase E) es menos proclive a desarrollar este tipo de prácticas mostrando una tendencia más próxima a exposiciones, eventos deportivos y museos aunque con mucho menor énfasis que el resto de los agentes.

El uso de la técnica de escalonamiento múltiple permitió corroborar, en cierta medida, que los consumos culturales no representan necesariamente una vinculación con las clases construidas en términos del volumen y estructura de capital del espacio educativo, reafirmando el posicionamiento de que las clases construidas para un determinado campo social, no necesariamente son las mismas para otro campo en el que los agentes sociales estén inmersos, es decir, un agente social en un espacio social está permeado por diferentes campos y en consecuencia posee o no una determinada estructura y volumen de capital que le permite ocupar una posición en un campo de análisis y poseer disposiciones que en otros campos pueden diferir del *habitus* de clase de dicho campo analizado.

Percepciones de profesores con relación al futuro personal, social y profesional de futuros egresados.

En la UPMH, las percepciones de los agentes de la clase A se orientan a una mayor proclividad a presuponer que los egresados se desempeñarán en trabajos asociados al sector público y tendrán un desarrollo similar o mejor que sus padres en los ámbitos familiar, social y económico; además, conciben que su desarrollo en cuanto a obtención de empleo, mejor ingreso y desempeño de sus funciones en el área de formación será apenas mejor que el de egresados de otras instituciones educativas. Respecto a aquellos agentes que conforman la clase B, asumen, en cierta medida, que los egresados se desempeñarán en el sector privado con un desarrollo considerablemente mejor en los ámbitos familiar, social y económico respecto a sus padres y respecto a egresados de otras IE's, se concibe que tendrán condiciones similares con relación a la obtención de empleo, mejor ingreso y desarrollo personal. Por su parte los agentes de las clase C y D son proclives a suponer que los egresados trabajarán en los negocios familiares lo que les redituará un desarrollo mejor y

considerablemente mejor (respectivamente) en los ámbitos familiar, social y económico respecto a su progenitores, aunado a un desarrollo considerablemente mejor (clase C) tanto en la concepción de un mejor ingreso al trabajar y en las áreas de formación respecto como en la obtención de empleo y desarrollo personal (clases C y D).

Respecto a la UPB, se tiene que los agentes de la clase A presuponen que los futuros egresados trabajaran en el sector privado, asumiendo un desarrollo en lo económico, familiar y social considerablemente mejor que el de sus padres, así como en las posibilidades de obtener empleo respecto a egresados de otras instituciones, sin embargo, su desarrollo sería similar en cuanto a su desarrollo personal e ingreso respecto a sus contrapartes. En aquellos agentes de la clase B, la percepción es que los egresados trabajarán en el sector público principalmente y tendrán un desarrollo mejor en términos económicos, sociales y familiares que sus padres, estas percepciones son compartidas en cuanto a mejor desarrollo personal, obtención de empleo, laborar en el área de formación y mayor ingreso que sus contrapartes de otras IE's. Por su parte, los agentes de la clase C conciben al egresado trabajando en el sector privado y coincidiendo con la clase B en cuanto al desarrollo personal y profesional respecto a sus padres y a sus contrapartes de otras IE's; en cuanto a las percepciones de los agentes de la clase D es que los estudiantes darán prioridad a la formación de una familia en su egreso y que además tendrán un desarrollo familiar, económico y social considerablemente mejor que el de sus padres, sin embargo en lo que respecta a los niveles de desarrollo en términos profesionales, mejor ingreso, obtención de empleo, desarrollo personal y laborar en el área de formación será inferior respecto a egresados de otras instituciones. Finalmente, para los agentes que integran la clase E, la percepción es que los egresados estudiarán una maestría con desarrollo mejor respecto al de sus padres y considerablemente mejor en los ámbitos de obtener empleo, desarrollo personal, mejor ingreso y empleo en el área de formación con relación a otros estudiantes.

Se observó que las clases A de ambos espacios educativos se presenta una relación entre las condiciones objetivas del entorno socioeconómico y la producción de subjetividad. Por ejemplo, en el caso de la UPMH, dicha clase tiende a acumular mayor capital experiencial en el sector público y manifiesta la percepción de que los estudiantes se dedicarán a aquellos trabajos asociados a dicho sector, en contraparte, la clase A en la UPB acumula mayor capital experiencial en el sector productivo y tiende a asumir que los alumnos se desempeñarán en el mismo sector; esta producción de subjetividades probablemente esté asociada por las condiciones objetivas referentes al mayor desarrollo económico-industrial en el entorno de la UPB que de la UPMH. En complemento las clases B manifestaron un comportamiento similar, para la UPMH los agentes de esta clase tienden a acumular mayor capital experiencial derivado del campo laboral privado y son más proclives a

considerar que los alumnos se desempeñarán en dicho campo, para la UPB los agentes tienden a acumular el capital experiencial en la misma proporción en ambos campos laborales, pero son más proclives a considerar que los egresados trabajarán en el sector público.

En las percepciones de los agentes, en tanto producción de subjetividad, existen rasgos de histéresis condicionada por las condiciones objetivas de los procesos de inculcación-asimilación en los que se vieron influenciados en los respectivos campos laborales, estos rasgos proveen elementos a tomar en consideración, en concordancia con el modelo teórico de producción de subjetividades propuesto en el capítulo II, respecto a la subjetividad objetivante y la posible influencia que tengan dichas percepciones sobre los estudiantes en términos de una intersubjetividad.

Emociones y aprendizaje.

En el caso de la presencia de emociones positivas en las relaciones que mantienen los estudiantes con otros agentes sociales de otros campos, se observa que en la UPMH los agentes de la clase A tienen la percepción de que se presentan emociones positivas en sus relaciones con amigos de comunidad; la clase B tiende a considerar que casi siempre se presentan estas emociones con los amigos (de comunidad y de universidad), con el resto de los integrantes universitarios y en las relaciones de familia (aunque se presenta una mayor distancia en el diagrama de percepción en este último caso); para la clase C, dichas emociones se presentan casi siempre con los amigos de comunidad y con integrantes universitarios; respecto a la clase D, se observa que guarda prácticamente las mismas percepciones que la clase B con excepción de la percepción sobre la familia que presenta un mayor distanciamiento que la clase de referencia.

En complemento, en la UPB la clase A manifiesta percepciones tendientes a considerar que casi siempre o siempre los estudiantes mantienen relaciones donde se presenta emociones positivas con la familia y en la universidad en general; por lo que respecta la clase B, los agentes tienden a concebir que los estudiantes siempre presentan ese tipo de emociones con los integrantes de la familia, la comunidad universitaria y los amigos (sean de la escuela o comunidad); por su parte la clase C tiende a asumir la presencia de emociones positivas sólo en ocasiones con los amigos de la universidad y con los integrantes de la comunidad universitaria; la clase D se inclina por establecer que casi siempre en los ámbitos de los amigos universitarios así como con los otros integrantes del espacio educativo universitario; finalmente la clase E se inclina por concebir que los estudiantes presentan emociones positivas a veces en la familia y con amigos de comunidad pero casi siempre con sus amigos universitarios e integrantes de la comunidad universitaria. Cabe mencionar que en ambos espacios educativos (UPMH, UPB) las emociones positivas en las relaciones con familiares (2.754; 3.031) y con la comunidad universitaria (0.818; 0.730) son las que presentan mayores autovalores.

Previo a la descripción de las emociones positivas que perciben los profesores en los estudiantes al desarrollar actividades académicas, es preciso mencionar que derivado del análisis de correspondencias múltiples, se identificaron variables categóricas en SPSS que mediante la prueba de hipótesis²⁰ correspondiente, permitieron llegar a la conclusión de que los siguientes pares de variables son dependientes: estancia-presentación de proyectos, estancia-desarrollo de proyectos (UPB) y desarrollo de proyecto-actividades culturales (UPMH), por lo que los diagramas de percepción iniciales se simplificaron en los que a la postre sirvieron de base para la interpretación siguiente.

Se identifica que en la UPMH los grupos A y B están muy próximos y perciben en los estudiantes alegría, satisfacción y serenidad en el desarrollo de sus clases, entusiasmo por sus estancias, serenidad en la presentación de proyectos, entusiasmo por las actividades culturales/desarrollo de proyectos, satisfacción y serenidad en la presentación de exámenes; por su parte la clase C es más proclive a percibir felicidad en las actividades culturales/desarrollo de proyectos, entusiasmo por el desarrollo de proyectos y manifiestan un desconocimiento por el tipo de emociones positivas que perciban los alumnos al desarrollar actividades culturales/desarrollo de proyectos; la clase D tiende a percibir entusiasmo en las clases y alegría en la presentación de proyectos.

En la UPB la clase A manifiesta que los alumnos muestran felicidad en el desarrollo de actividades culturales y entusiasmo por el desarrollo de las estancias y proyectos; la clase B además de compartir las percepciones de los agentes de la clase A, manifiestan que los alumnos presentan serenidad en el desarrollo de sus clases, así como en la presentación de exámenes y en menor medida por las estancias/proyectos y las actividades culturales; la clase C es proclive a visualizar en los estudiantes satisfacción por las estancias/proyectos, satisfacción y entusiasmo por las actividades culturales aunque manifiesta su desconocimiento respecto a las emociones positivas en los exámenes; para la clase D, las percepciones son entusiasmo en las clases y, satisfacción y alegría en los exámenes y satisfacción en las clases; por último la clase E manifiesta principalmente alegría por las actividades culturales, alegría en los exámenes y satisfacción en las clases. Con relativa lejanía de las clases A y E, se encuentran la percepción de felicidad tanto en estancias/proyectos como en exámenes.

Respecto a emociones negativas, en el espacio de la UPMH, la clase A tiende a percibir ansiedad en las clases y miedo en los exámenes; la clase B es más proclive a identificar angustia en los exámenes y desarrollo de proyectos, así como inseguridad en los exámenes; la clase C por su parte

²⁰ Se realizaron pruebas de hipótesis con un nivel de significancia de 0.05 y 16 grados de libertad, por lo que el valor crítico fue de 21.026, los valores de χ^2 se calcularon mediante la opción de tablas cruzadas en SPSS, arrojando los resultados para las duplas estancia-presentación de proyectos, estancia-desarrollo de proyectos de 23.6 en ambos casos para la UPB; en tanto que, para la UPMH el resultado para la dupla desarrollo de proyecto-actividades culturales de 21.6. En todos estos casos el valor calculado de χ^2 es mayor que el valor crítico (21.06), por lo que se asegura que existe dependencia entre las variables

manifiesta desconocer qué tipo de emociones tienen los estudiantes en las clases, las estancias y las actividades culturales, aunque manifiestan inseguridad en la presentación de proyectos; finalmente la clase D manifiesta que los estudiantes tienen miedo en los exámenes y desarrollo de proyectos, así como angustia en las clases.

En el caso de la UPB, se determinó mediante prueba de hipótesis²¹ que las variables desarrollo de proyectos y presentación de proyectos son dependientes, por lo que la interpretación incorpora tal premisa, así, la clase A percibe en los estudiantes miedo y angustia en los procesos de estancia, además de ira/enojo con las actividades culturales; respecto a la clase B la percepción es inseguridad en las clases y el desarrollo de proyectos; la clase C es más proclive a presuponer ira/enojo en los procesos de estancias así como un desconocimiento en las emociones negativas de los estudiantes respecto a los exámenes y proyectos; la clase D es proclive a manifestar un desconocimiento en las emociones respecto a las estancias, aunque percibe ansiedad en los exámenes y angustia en los proyectos; finalmente la clase E, manifiesta que los alumnos presentan ansiedad en estancias, proyectos, actividades culturales, así como inseguridad en las estancias y proyectos aunque manifiestan desconocimiento en cuanto a las clases.

Aprendizaje del manejo de las emociones en relación con el entorno. En la UPMH, la clase A manifiesta estar totalmente de acuerdo en que el aprendizaje del manejo de las emociones es importante en los entornos familiar y universitario (aunque esté relegado a un segundo plano) y de acuerdo con los entornos asociados a los procesos de estancia, los amigos universitarios y los de su comunidad; la clase B por su parte, manifiesta estar de acuerdo con la importancia del entorno de las estancias, la familia y los amigos universitarios y, manifiestan una contradicción respecto a los amigos de la comunidad (acuerdo y en desacuerdo); la clase C, establece su total desacuerdo en que los amigos tanto universitarios como de la comunidad, así como los procesos de estancias contribuyan al aprendizaje del manejo de las emociones; finalmente la clase D, está de acuerdo en que el espacio universitario es el más adecuado para dicho aprendizaje, manifiestan duda en las comunidades de amigos y negando que las estancias contribuyan a este aprendizaje.

Para la UPB, se determinó mediante prueba de hipótesis²² que las variables de estancia y amigos de comunidad son dependientes, esta condición implicó la simplificación de una variable, así se tiene que la clase A está totalmente de acuerdo, en su percepción más cercana, que la universidad es un espacio que contribuye al aprendizaje del manejo de las emociones; en tanto que las clases B, C y E

²¹ Con 9 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 se obtuvo un valor crítico de 16.919, que es menor respecto al calculado de 19.83, por lo tanto, se acepta la condición de dependencia.

²² Con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 se obtuvo un valor crítico de 9.488, que es menor respecto al calculado de 20.00, por lo tanto, se acepta la condición de dependencia.

ocupan las misma posición en el espacio por lo que coinciden en estar totalmente de acuerdo en que los espacios de la universidad, la familia y las comunidades de amigos son importantes para aprender el manejo de las emociones; finalmente, la clase D se concreta a manifestar su acuerdo en que los espacios universitarios promueven dicho aprendizaje.

Atención emocional de estudiantes. Respecto a quién recurren los estudiantes en el caso de manifestar emociones negativas, los profesores de la UPMH afirman, que en lo general recurren en primera instancia a amigos (44.44%) y familiares (33.33%) y en segunda a profesores (22.22%) y amigos (22.22%), respecto al aprendizaje en el manejo de las emociones, se concibe que el primer espacio en importancia es la familia (66.66%) y la escuela (11.11%), en segunda lo representa la escuela (55.55%) y la familia (11.11%). En un ejercicio similar para UPB, los profesores establecen que los estudiantes recurren a los amigos (70%) y con un especialista (20%) como primera alternativa y en el mismo porcentaje con amigos, profesores y orientación por internet (10%); respecto a los espacios se tiene como opción principal a la familia (80%) y la universidad (20%), en tanto como segunda opción se identificó a la universidad (50%) y las estancias (20%). La tabla 14 contiene algunos de los argumentos de los profesores.

Tabla 14. Argumentos esgrimidos por profesores respecto a la solicitud de apoyo de estudiantes ante presencia de problemas emocionales.

UPMH	UPB
Amigos: “En esta etapa de su vida lo más importante para la mayoría de los alumnos son sus amigos” “Por la confianza que demuestran con sus más allegados” Profesor: “Medio que apoya en la universidad” “Veo que cuentan sus problemas con amigos, y si no, se acercan a un profesor” Mixto: “En primer apoyo están sus amigos, pues comparten mas de la mitad del tiempo en la escuela, en segundo lugar están las redes sociales en manera desmedida y sin regulación, por ultimo se esta perdiendo el valor que existe de la familia, pues en la actualidad y en el nivel socio - económico en el que se encuentra la población de los estudiantes, ambos padres de familia trabajan para contribuir y aportar economía al hogar, ocupando mas de 10 horas en el área laboral, teniendo como consecuencia el poco espacio de tiempo con los hijos” “Acuden con personas de su circulo mas cercano y en la actualidad usan redes sociales para todo”	Amigos: “Veo grupos de amigos con tendencias similares y por ende se apoyan entre si” “Por la convivencia diaria” Especialista: “Tienen los conocimientos para ayudarlos” “Porque ellos nos pueden decir como tratar al joven sin causar un daño mayor con nuestras palabras” Mixto: “Los estudiantes de esta edad creen que pueden resolver los problemas por si mismos y por lo tanto preguntan a sus amigos o en Internet, y en otros casos con su familia”

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de profesores encuestados.

Manejo de las emociones versus capacidad intelectual. Con relación a qué tiene mayor peso en el aprendizaje de los estudiantes, el adecuado manejo de las emociones o la capacidad intelectual,

para los profesores de ambos espacios educativos, se tiene una proclividad a considerar en la clase A que ambas habilidades tienen igual importancia, en tanto que para la clase B lo es el manejo de las emociones y para la clase C (también para la clase E en UPB), la capacidad intelectual es más importante; respecto a la clase D se muestra un mayor alejamiento, siendo su consideración más próxima el hecho de que tengan el mismo peso (UPMH) y el manejo de las emociones con mayor relevancia (UPB). Algunos de los argumentos esgrimidos por los profesores respecto a tal relación se presentan en la tabla 15.

Tabla 15. Argumentos esgrimidos por profesores respecto a la importancia del manejo de emociones y la capacidad intelectual en el aprendizaje.

UPMH	UPB
Igual importancia manejo emociones y capacidad intelectual (66.7%) • “Los buenos hábitos y el balance emocional social y espiritual soportan el desempeño” • “Se requieren las dos capacidades. No es suficiente una sola” • “Si el estudiante llega a la escuela sin preocupaciones o sentimientos negativos, puede tener una mejor captación del aprendizaje”	Igual importancia manejo emociones y capacidad intelectual (50%) • “tienen que complementarse una ala otra” • “Si emocionalmente se encuentran satisfechos, con un esfuerzo adecuado, lograrán resultados académicos favorables” • “Se ocupan ambas, tanto deben de comprender las cosas como tener centrados sus emociones para poder cumplir el objetivo”
Mayor importancia capacidad intelectual (11.7%) • “(por) experiencia”	Mayor importancia capacidad intelectual (10%) • “la parte intelectual es importante”
Mayor importancia al manejo de las emociones (22.2%) • “El equilibrio entre los sentimientos y las emociones, es de vital importancia. Para ello debemos tener y desarrollar en los estudiantes las habilidades para llegar a tener este equilibrio y darle seguimiento durante su aprendizaje. Con esto se puede llegar a erradicar la subjetividad en el pensamiento de los alumnos y cambiar el pensamiento a lo objetivo”	Mayor importancia al manejo de las emociones (30%) • “alguien con miedo a las matemáticas, sino controla su miedo, no aprenderá, las evitara o le sera muy difícil, en cambio si controla su miedo, se puede acercar y aprender poco a poco, al ir aprendiendo, adquirirá más confianza y aprenderá más rápido” • “porque pueden tener una mayor estabilidad emocional que les permita un equilibrio en el desempeño de todas sus actividades”
	No lo sé (10%) • “Que en realidad les interese y estén dispuestos a dedicar el tiempo que se requiere. Que si le dedican 10 horas a una actividad no se cansen, cuando en realidad te gusta algo, el tiempo se pasa muy rápido, cuando no les gusta evitan dedicarle mucho tiempo a eso. Que siendo objetivo la mayoría prefiere gastar el tiempo en actividades no académicas”

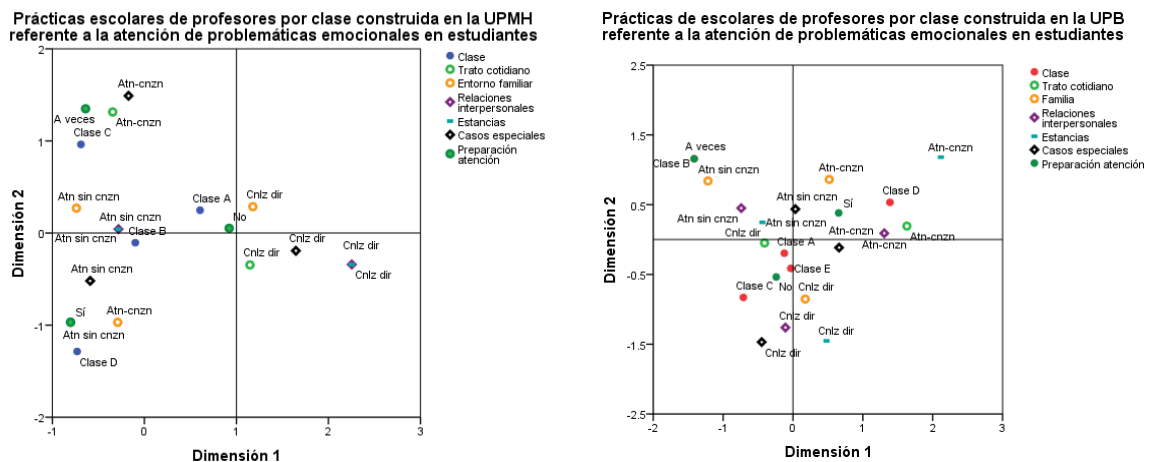
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de profesores encuestados.

Con relación a las prácticas de los profesores cuando los estudiantes se encuentran en situaciones del ámbito escolar que ponen en riesgo su estabilidad emocional, los resultados se presentan en el diagrama 5. Se tiene que, en la UPMH, la clase A tiende a realizar canalizaciones directas al departamento de psicopedagogía de la universidad en los ámbitos del entorno familiar, trato cotidiano, así como en casos especiales, respecto a prácticas de atención de estudiantes sin canalización son más proclives a intervenir en casos de relaciones interpersonales y de estancias, argumentan que no están capacitados para atender a los estudiantes; respecto a la clase B son los agentes que desarrollan

prácticas de intervención sin necesidad de canalización en los diversos ámbitos seleccionados siendo la atención en el trato cotidiano el que menor incidencia, son estos agentes además quienes encuentran posicionamientos antagónicos entre sus niveles de preparación para atender a los estudiantes en estos casos; la clase C asume que puede atender a los estudiantes dependiendo las situaciones a las que se enfrenta y presentan tendencia a atender y canalizar cuando se presentan problemáticas de índole cotidiana o bien en casos especiales; finalmente, la clase D manifiesta una tendencia por atender sin canalización y con canalización cuando se presentan situaciones de carácter cotidiano y de entorno familiar respectivamente, son quienes consideran tener mejor preparación para atender la problemática de los estudiantes.

En el caso de la UPB, las clases A y E están muy próximas en sus prácticas escolares de atención a los estudiantes y tienden a realizar canalizaciones directas cuando se presentan situaciones que alteran el estado emocional de los estudiantes en su trato cotidiano y en situaciones de familia, en tanto que realizan atención sin canalización en cuanto a estancias, en relaciones interpersonales y en casos especiales, aducen no estar preparados para atender a los estudiantes en estos asuntos; la clase B por su parte asume tener una preparación parcial dependiendo del tipo de problemática, se focalizan en atención sin canalización cuando se presentan problemáticas de familia en los estudiantes y sus relaciones interpersonales; la clase C tiende a realizar canalizaciones directas en materia de trato cotidiano, ámbito familiar, relaciones interpersonales, casos especiales y en los procesos de estancias, aduce no tener preparación para la atención de los estudiantes; la clase D es la que argumenta tener la preparación para atender a los estudiantes que se les presenta y suelen brindar atención en todos los ámbitos en primer instancia y su eventual canalización ante el departamento de desarrollo humano.

Diagrama 5. Comparativo de prácticas escolares de profesores con relación a la atención de problemáticas emocionales de estudiantes universitarios.



Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

De lo anterior, se tiene que son las clases B y D de la UPMH, así como la A y D de la UPB quienes manifiestan tener preparación suficiente para atender las problemáticas que presentan los estudiantes en diversos ámbitos donde pueden perder su estabilidad emocional; a manera de ejemplificación se presentan en la tabla 16 algunas disposiciones que se recuperaron de un agente de cada espacio educativo, donde determinó que en ambos profesores, las estrategias empleadas se deben al capital experiencial profesional que fue acumulado en el campo laboral y que ahora presenta una devaluación en el campo académico toda vez que los capitales de mayor valor son el académico, el social, el simbólico y cultural institucionalizado, motivo por el cual dichos agentes han sufrido un proceso de desclasamiento que los ubica en clases menos preponderantes que las que desempeñaban en el campo laboral.

Tabla 16. Disposiciones de dos agentes en torno a la atención de situaciones intra y extramuros que implican condiciones de inestabilidad emocional para los estudiantes.

UPMH	UPB
Agente AgM8 Problemáticas que se presentan en un entorno universitario y estadias: “Realizar una pequeña entrevista que nos lleve al pasado, detectar la raíz de la emoción y después con preguntas propositivas, hacer que el alumno tome conciencia del deber hacer, para que cambie su situación emocional a lo positivo y lo más importante, las preguntas deberán estar enfocadas a la acción correctiva inmediata del alumno; ejemplo: ¿Qué te gustaría que pasará hoy y no está pasando? ¿Qué te pondría una sonrisa en la cara? ¿Qué es lo que tiene más valor de tu óptica actual?” “Promovería el pensamiento creativo del alumno para que visualice otra perspectiva de la estabilidad emocional” “Con base a lo planteado, reuniría a los involucrados en un ambiente neutral. haríamos una plática de lo sucedido y en el desarrollo de la plática ayudado por la programación neurolingüística identificaría el tipo de personalidad de cada alumno para poder hacer influencia positiva sobre ellos y que de una manera cordial acepten y reconozcan las emociones negativas que los llevaron al conflicto y lo más importante, el que hacer para que no se presente nuevamente (Plan de acción)” Experiencia en problemática específica: “Escucha Activa Empatía Preguntas Poderosas Feed Back y Feed Forward PNL” Cuenta con las capacidades para atención: “De alguna manera en el campo laboral, desarrolle habilidades y conocimientos para influir en los equipos de trabajo y lograr que los objetivos se cumplieran. En el caso de los estudiantes, reconozco que no tengo desarrolladas al 100% las habilidades pedagógicas, didácticas y que adapten el modelo de estabilidad emocional”	Agente AgB2 Problemáticas que se presentan en un entorno universitario y estadias: “Hablo con el(ella), si con mi experiencia ayudo y solucionamos el problema, esta bien, sino, lo canalizo con mi director de carrera, para que el lo mande con el área de psicología de la universidad” Experiencia en problemática específica: “Una de mis alumnas tenía bajo rendimiento, estaba físicamente en clase, pero su mente estaba en otro lado, le ofrecí asesorías para ayudarlo a subir su rendimiento, en la asesoría le comente lo que observaba en cuanto a su mente perdida en clase y me comento de problemas familiares entre sus padres que la estaban afectando, le hice ver posibles soluciones que estaban a su alcance para mejorar el entorno y los problemas de sus padres los tenían que solucionar ellos, porque por mucho que ella hiciera o quisiera intervenir, la solución no dependía de ella, hubo varias pláticas y retroalimentación al respecto, esto ayudo a la alumna porque no solo iba mal en mi materia sino en varias e incluso quería dejar la escuela. A la fecha la alumna sigue en la escuela” Cuenta con las capacidades para atención: “si, a lo largo de mis 23 años de experiencia con el manejo de personal me he involucrado en la orientación a personas con diversos problemas como drogas, embarazos no deseados, divorcios, falta de carácter, negativas, raterillos, bajo grado de estudios y los he impulsado para cambiar su mentalidad de negativa a positiva”

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de profesores encuestados.

Sin embargo, se observa también un efecto de histéresis del *habitus* propio del campo laboral en el que los agentes emplean diversas estrategias de inversión social y económica para el seguimiento y orientación de los empleados con fines de mejorar su productividad industrial que demanda dicho campo, esto es, las condiciones objetivas del campo manifestadas a través de una *doxa* empresarial que precisa el mejoramiento de diversos indicadores de carácter técnico, condiciona a los agentes a recuperar el *habitus* para desarrollar su práctica social correspondiente y, cuando a dichos agentes se les requiere la ejecución de prácticas sociales para el seguimiento (emocional) en este caso de estudiantes recurrentes, de manera preconsciente, a recuperar el mismo *habitus* pero que al responder a otras condiciones objetivas impuestas por otro campo, se transforman en disposiciones. Esto refleja, por un lado, el cambio de condiciones objetivas de un campo a otro y la devaluación de capitales en consecuencia, pero también una transformación del *habitus* en disposiciones.

Caso contrario sucede con otras clases de ambos espacios educativos que son proclives a una canalización directa (A, UPMH; C y E, UPB) o atención-canalización (C, UPMH) presentan disposiciones lúdicas al realizar sus prácticas escolares de acuerdo a lo establecido en los lineamientos de dichos espacios, que sugieren la atención y en su caso la canalización a los departamentos de Servicios Estudiantiles y Desarrollo Humano (UPMH, UPB, respectivamente), apropiándose de la *doxa* educativa pero también por otra parte recurriendo a una histéresis que no les es propia en este campo educativo que ahora les demanda nuevas disposiciones que aún no han apropiado en este y en otros campos; son además estas clases las más proclives a considerar que no tienen la capacitación apropiada para atender los problemas emocionales que los estudiantes presenten.

Estos hallazgos en congruencia con los detectados en apartados anteriores, sugieren que el capital experiencial, en tanto trabajo acumulado en el campo laboral del sector privado, tiende a ser determinante en las prácticas escolares aquí analizadas, este proceso de objetivación subjetivante que se presenta en el campo laboral es productor a su vez de una subjetividad propia del campo que se va transformando en un *habitus* y que, al ser transpuesta por el agente a otro campo, en este caso educativo, se tiene un efecto de remanencia o de histéresis que si bien no se recupera como un *habitus* para el campo educativo (aunque no así para el agente para quién de manera preconsciente si es un *habitus*, un estado de latencia) si opera como una subjetividad objetivante, que mediante los canales de inculcación-asimilación llega a ser apropiada por los nuevos agentes a través de una intersubjetividad que implica el reconocimiento de la coexistencia de diversos campos, tal es el caso del laboral y del escolar de manera más evidente, aunque pueden existir otros campos que aún no se han explorado.

Perspectiva de género.

Respecto a la perspectiva de género, como primer análisis se tiene que la totalidad de los agentes de ambos espacios educativos coinciden en que es justo que tanto hombres como mujeres tengan las mismas oportunidades laborales en el área de logística y transporte, no se encontraron diferencias de ningún tipo en este sentido en las percepciones de los profesores en función de la clase construida. Con relación a las percepciones de los profesores respecto a los espacios donde se practica la equidad de género son, en orden de importancia, la escuela, los amigos de la universidad y en la familia para ambas instituciones; difiriendo en la cuarta y quinta posición que corresponden a estancias y amigos de comunidad en la UPB y, amigos de comunidad y estancias en la UPMH.

Con relación en el desempeño y mujeres en diversos campos, en la UPMH la clase A tiende a estar de acuerdo en que las mujeres tienen un mejor desempeño en campos académicos aunque en el campo político manifiestan su total desacuerdo en tal premisa; la clase B está de acuerdo que las mujeres tienen un mejor desempeño en los campos empresarial y gubernamental; es la clase C quien tiende a considerar su desacuerdo en que las mujeres tengan mejor desempeño en los diferentes campos y, es la clase D quien está totalmente de acuerdo en que las mujeres tienen un mejor desempeño en los campos gubernamental, político y empresarial. Respecto a la UPB, la clase A y D guardan mayor proximidad entre sí y son proclives a estar de acuerdo en que las mujeres tienen mejor desempeño en el campo político, aunque están en desacuerdo sobre su desempeño en el ámbito académico; las clases B y C tienen todavía mayor proximidad entre sí y están en desacuerdo en que las mujeres tengan un mejor desempeño en los campos político y universitario, pero presentan contradicciones en el desempeño de las mujeres en los campos empresarial y gubernamental, donde se presentan posiciones a favor y en contra de tal premisa.

En complemento y en materia de logística y transporte, las percepciones de los profesores respecto a la prioridad que se les otorga a los hombres en términos laborales en diversos campos (privado, gubernamental, proyectos productivos, sociedad en general) se presentan percepciones contrastantes. En la UPMH, la clase A tiende a asumir que casi siempre los hombres tienen prioridad en términos laborales en el campo gubernamental, en el apoyo para el desarrollo de proyectos productivos, lo mismo sucede aunque con menor proclividad en las empresas privadas y sociedad en general; por su parte la clase B comparte las dos últimas premisas que la clase A, además considera que casi nunca se les da más prioridad a los hombres en el sector gubernamental y en apoyo para el desarrollo de proyectos productivos; la clase C concibe que casi nunca se le da prioridad a los hombres en la sociedad en general y en la empresa privada; finalmente la clase D considera que los hombres

siempre tienen prioridad en el desarrollo de proyectos productivos. Con relación a la UPB²³, se observó que se guarda una correlación altamente significativa en las respuestas con relación a los cuatro campos investigados, así, la clase B y D ocupan prácticamente la misma distribución y manifiestan una contradicción entre casi siempre y casi nunca en la prioridad hacia los hombres en los diversos campos investigados; la clase C, establece que siempre se tiene prioridad hacia los hombres; la clase E asume que estas condiciones nunca suceden; finalmente, la clase A es más proclive a tener percepciones más cercanas a las clases B y D que respecto a la clase E.

En la UPMH, la clase A es proclive a estar en total desacuerdo en que las mujeres tengan que priorizar la formación de su familia respecto al desarrollo profesional así como en el hecho de que una familia sólo pueda ser formada por una pareja heterosexual; la clase B por su parte manifiesta estar de acuerdo en la importancia del movimiento feminista, así mismo tiende a estar totalmente en desacuerdo en que sólo parejas heterosexuales puedan formar una familia; la clase C no manifiesta un posicionamiento totalmente claro, aunque es próxima a las opiniones vertidas por la clase A y B; finalmente la clase D manifiesta estar en desacuerdo en el movimiento feminista y en el hecho de que la mujer deba priorizar la formación de la familia sobre su desarrollo profesional, de igual manera manifiesta su desacuerdo, aunque en menor medida en que sólo las parejas heterosexuales puedan formar una familia. En un análisis similar, la UPB la clase A no manifiesta una clara posición al respecto aunque las percepciones con las que puede asociarse más es su desacuerdo con el movimiento feminista pero su total acuerdo con la formación de familias a partir de una pareja heterosexual; las clases B y C, comparten un posicionamiento de total desacuerdo con relación a que la mujer debe priorizar la formación de una familia sobre su desarrollo profesional y el rechazo a que parejas no heterosexuales formen una familia aunque la clase B enfatiza su acuerdo por el movimiento feminista; por su parte la clase D manifiesta su desacuerdo en la importancia del movimiento feminista, la formación de familias por parejas no heterosexuales y la prioridad en la formación de familia por las mujeres; finalmente la clase E se manifiesta contra el feminismo y la posibilidad de que familias no heterosexuales puedan formar una familia.

Las condiciones objetivas del campo político han tenido efecto en la producción de subjetividad en ambos espacios educativos, en el caso de la UPMH y probablemente debido a su relativa cercanía con la Ciudad de México donde la legislación vigente ha reconocido los matrimonios homoparentales a partir del 2009, la percepción de los agentes de las clases A, B y C concuerdan en este sentido al manifestar su total desacuerdo en que solamente puedan formar una familia parejas heterosexuales,

²³ Se realizaron pruebas de hipótesis de todos los campos investigados entre sí, en todos los casos se obtuvo un valor crítico de 16.919 con 9 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05, los valores calculados para los pares sociedad en general-empresa privada y sector gubernamental-proyectos productivos fue de 30, en los casos restantes fue de 20.625. Por lo que se acepta en todos los casos que existe una dependencia entre las variables analizadas.

por el contrario en la UPB las clases A, B, C y D tiende a manifestar su total desacuerdo con tal premisa, esta disposición puede tener la condicionante, además de que el catolicismo en el bajío mexicano tiene una mayor influencia que en la zona centro del país y de que el gobierno de Guanajuato solamente reconoce el matrimonio cuando “un hombre y una mujer voluntariamente deciden compartir un estado de vida” (Morales y Gutiérrez, 2017, p. 4); además las dos clases sociales con menor volumen y estructura de capital en ambos espacios educativos (C y D en UPMH, D y E en UPB), son las que se oponen a las percepciones de los agentes de otras clases sociales de su propio espacio educativo. En este caso se observó nuevamente la relación entre la objetividad subjetivante que se manifiesta a través de las disposiciones de los agentes y, de acuerdo con el posicionamiento teórico aquí asumido, y como a través de la inculcación-asimilación dicha subjetividad se transforma en una subjetividad objetivante de las prácticas sociales.

Respecto a la práctica escolar, de manera unánime la percepción de la planta académica en ambos espacios educativos es que la equidad de género está presente de manera “cotidiana”, en la atención al estudiantado: “porque se brindan las mismas oportunidades” (AgB3 UPB), “... al menos para mi, cualquier persona tiene los mismos derechos para desarrollarse de manera personal y profesional” (AgB2, UPB), “...dentro del aula de clases se le da la misma oportunidad tanto a hombres como mujeres” (AgM8, UPMH), “... porque no existe una diferenciación en los géneros” (AgM6, UPMH) y, en la administración: “Si se prráctica por el número de profesoras contratadas” (AgB9, UPB), “Si, los exámenes, trabajos y clases se imparten de igual manera, se da la libre expresión en clase, el ejemplo en nuestra dirección es clave para reconocer lo destacado y la capacidad de la mujer en el ámbito laboral” (AgM8, UPMH), “... está visto desde la dirección, hasta en la matricula la presencia mayoritaria de mujeres (AgM7, UPMH), aunque también se reconoce que estas prácticas se presentan “...por que estamos en un ambiente controlado en el cual se fomenta la equidad” (AgM2, UPMH) así que “sin distinción los alumnos trabajan al mismo ritmo en equipo” (AgB3, UPB) y “... cada que se dejan proyectos académicos, han demostrado hacer equipos siempre incluyentes en el genero femenino y reconocen lo destacado que son y el potencial que pueden desarrollar” (AgM8, UPMH)

Sin embargo, en términos laborales la equidad de género no siempre se cumple “...por el riesgo muscular” (AgB5, UPB) además de que “En la carrera se practica [la equidad de género], en la vida profesional es mas complejo” (AgM2, UPMH), así lo ejemplifican algunos casos vividos en los procesos de estancias/estadías, donde se identifican condicionantes para la equidad de género por ejemplo “en almacenes, por la fuerza” (AgB5, UPB) o bien “es común que algunas empresas soliciten solo hombres para cierto tipo de actividades y que se restrinja el paso a ciertos departamentos a las Muujeres” (AgM2, UPMH) además “hay empresas que sólo requieren personal masculino” (AgM6, UPMH), estas condiciones se pueden generar desde los fases iniciales del proceso toda vez que “en

la solicitud que hace la empresa a la universidad, utilizando un lenguaje excluyente” (AgM9, UPMH) o bien cuando son contratados por organizaciones del sector productivo donde se puede presentar “Diferencia entre sueldos percibidos, considerando el género de las personas” (AgB10, UPB), en adición, en algunos casos se presentan inconvenientes en otras latitudes “cuando viajan a países de en vías de desarrollo como China, Colombia, Perú” (AgM5, UPMH).

En este caso, independientemente que las condiciones objetivas de ambos espacios educativos lo consideren o no en sus estatutos (en la UPMH se realizó una modificación respecto a la perspectiva de género) los agentes, independiente de la clase analítica construida, tienden a considerar que en las prácticas escolares se incorpora la equidad de género, la apropiación de esta *doxa* permite presuponer un proceso de inculcación en los agentes en materia de equidad de género desarrollará un *habitus* propio de los espacios educativos y que, sin embargo, en el campo laboral donde las y los egresados buscarán su inserción, las prácticas laborales presentan dinámicas diferentes, lo que propiciará muy probablemente la devaluación de ese capital cultural incorporado en sólo disposiciones en dicho por una parte, pero por otra puede detonar el desarrollo de estrategias sucesorias y de inversión social que al ser implementadas por los agentes que recién ingresan en el campo tiendan a buscar modificar las condiciones objetivas del campo; aunque cabe precisar que lo enunciado en esta últimas líneas se determina a partir de la propuesta teórica asumida y que demanda en todo caso, recuperación de evidencia empírica.

En el análisis de los resultados aquí presentado, se ha revisado la coexistencia de los campos político, educativo y laboral cuyas condiciones objetivas inciden en las percepciones de los profesores respecto a algunos rasgos de la denominada perspectiva de género, lo que provee evidencia empírica de la importancia que reviste el estudio de la fragmentación de subjetividades al menos en el espacio educativo, pero también motiva el seguimiento en el proceso de inculcación-asimilación con la finalidad de caracterizar como la subjetividad objetivante a través de la capacidad de agencia es capaz de dinamizar y modificar los respectivos campos.

Valores.

Los espacios de formación de los valores²⁴ en los estudiantes tienen un peso diferente en cada una de las instituciones²⁵, en la UPMH se percibe que valores tales como la lealtad, la solidaridad y la tolerancia son incorporados por los estudiantes en sus relaciones donde se ven involucrados los

²⁴ Los valores sobre los que versa este apartado corresponden a aquellos definidos por ambas instituciones como tales, en este sentido se trabajó como universo la totalidad de dichos valores fuesen comunes o no en ambas unidades de análisis.

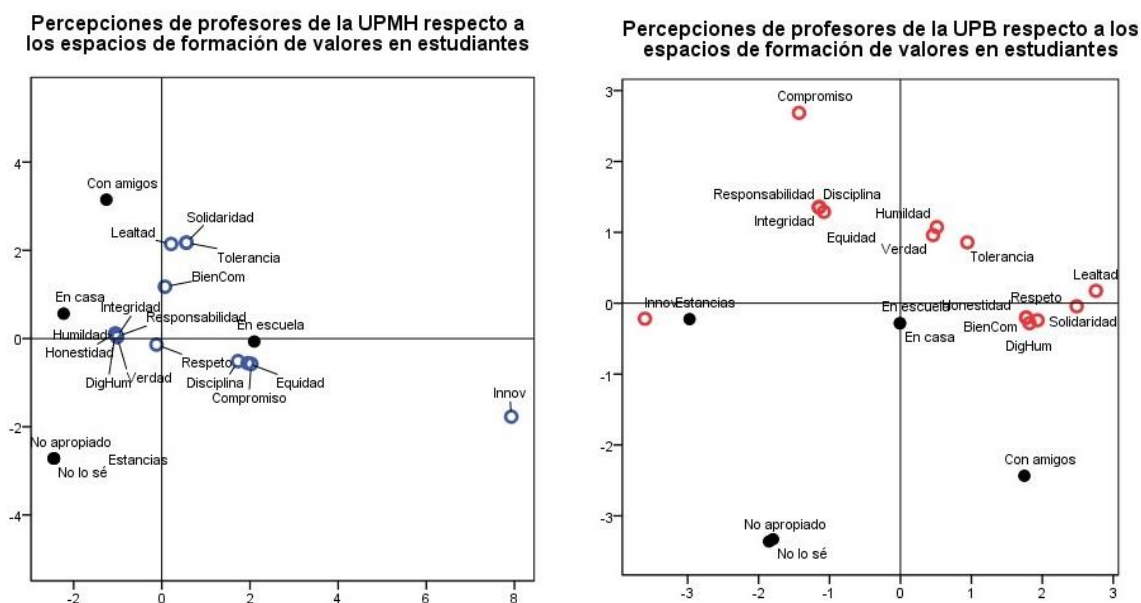
²⁵ En este primer análisis del apartado en cuestión, por la estructura del instrumento de medición la técnica más adecuada fue la técnica de escalonamiento múltiple, concretamente el despliegamiento multidimensional con un modelo de escalamiento de identidad con opción de similitudes y una configuración clásica de imputación mediante Spearman.

amigos; en cambio la familia es el espacio para la apropiación de la integridad, la humildad, la responsabilidad, la verdad, la dignidad humana y la honestidad; en tanto que las percepciones sobre la influencia de la escuela se enfatiza en la disciplina, el compromiso y la equidad y, es precisamente entre estos dos últimos espacios donde se tiene la percepción de que valores como el bien común y el respeto se concretan; finalmente, el valor de la innovación no precisa, en opinión de los profesores un espacio determinado de apropiación.

En este mismo sentido, los profesores de la UPB, se caracterizan por asumir que el valor de la innovación se concreta en las estancias que desarrollan los estudiantes como parte de su proceso de formación; asumen además que las relaciones que mantienen los estudiantes con los amigos no son un espacio determinante de apropiación de valores y es, hasta cierto punto, un espacio compartido en conjunto con la universidad y la escuela como precursores de valores tales como dignidad humana, bien común, solidaridad, respecto y lealtad; en complemento, tanto el hogar como la universidad con espacios donde se contribuye a la formación de la tolerancia, la verdad, la humildad, la disciplina, la integridad y la responsabilidad y si en el caso de la UPMH el valor de la innovación quedó hasta cierto punto de vista aislado, en el caso de la UPB ocupa tal posición el valor del compromiso.

Lo anterior presupone una fragmentación de subjetividades en cuanto a los espacios de apropiación de valores en los estudiantes, toda vez que para los profesores de la UPMH la familia, los amigos y la universidad juegan un rol específico, en tanto que para la UPB dichos espacios se concretan en la universidad y el hogar ambos con la misma relevancia, de esta manera, los amigos poseen una importancia mucho menor en la apropiación de valores; aunado a lo anterior, el espacio de las estadías juega un papel contrastante, para la primera institución tiene un papel secundario en la formación de valores al ser espacio complementario con relación al hogar y la universidad, caso contrario en la segunda institución, donde se concibe que su principal aportación recae en el valor de la innovación y en menor medida en la responsabilidad, la integridad y la disciplina. Lo anterior se puede visualizar en el diagrama 6.

Como ya se ha descrito, en el caso de la región donde está establecida la UPMH tiene un desarrollo industrial menor aunque tiene cercanía con un mayor desarrollo urbano, en contraste con la sede de la UPB donde el campo laboral tiene un mayor desarrollo industrial, aunque es al mismo tiempo más rural; estas condiciones en adición con las trayectorias de los profesores tanto en lo académico como en lo laboral, condicionan sus percepciones, toda vez que a mayor nivel de desarrollo industrial del entorno y a mayor capital experiencial en el sector productivo en los agentes es mayor la percepción de la relación entre el desarrollo de la innovación y las estancias; además, cuando las condiciones anteriores no se cumplen, la percepción de que las estancias no aportan elementos significativos es mayor.

Diagrama 6. Comparativo de la percepción con relación a los valores y su espacio de formación.

Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

Si bien los resultados anteriores se centraron valores de carácter general a todos los programas educativos de las instituciones investigadas, se focalizó en algunos aspectos característicos del PE de ILT; de esta manera, en la UPMH la clase A es proclive a considerar que el cumplimiento de los compromisos a tiempo, el desarrollo de habilidades tanto técnico-operativas como éticas y guardar confidencialidad en el desarrollo de actividades asociadas dicha disciplina es casi siempre importante; por su parte la clase B y D tienden a asumir que casi siempre es importante la transmisión de valores, además de que siempre es importante el cumplimiento de compromisos y el desarrollo de ambas habilidades; la clase C además de compartir los últimos dos puntos, asume que siempre es importante guardar confidencialidad y transmitir los valores propios en las actividades profesionales. Esta visión difiere de los profesores de la UPB para quienes, sin importar la clase²⁶ en la que fueron clasificados para fines analíticos, consideran de manera casi unánime que todos los aspectos analizados son siempre importantes. Estas circunstancias sugieren una diferenciación entre las percepciones de los agentes de la clase A (UPMH) respecto a la de todos los demás agentes de ambas instituciones, en este sentido, son el campo laboral privado y el capital experiencial en el sector productivo dos variables explicativas de estas percepciones, tal como ha ocurrido en el análisis de otros apartados revisados hasta el momento.

²⁶ La estructura de las respuestas para el caso de la UPB, impidieron el uso de técnicas empleadas a lo largo del análisis de los datos en el presente capítulo (prueba de hipótesis, análisis de correspondencias múltiples y escalonamiento múltiple), toda vez que son prácticamente las mismas para los ítems considerados.

Focalizando en el espacio de la universidad las relaciones interpersonales entre profesores y otros agentes como rasgos de intersubjetividad en la apropiación de valores, se tiene que en la UPMH se determinó una dependencia respecto a relaciones con personal de apoyo y de servicios mediante una prueba de hipótesis²⁷; así la clase A es proclive a considerar que siempre están presentes los valores institucionales en las relaciones académicas que mantienen con los estudiantes; por su parte la clase B tiende a asumir que casi siempre los valores institucionales están presentes en las relaciones con los estudiantes el personal directivo y personal de apoyo/servicios pero casi nunca con sus compañeros de trabajo; la clase C es quien considera que siempre están presentes los valores cuando se relacionan con el personal de apoyo/servicios y directivo y en menor medida con los estudiantes. Las percepciones en la UPB son diferentes, así la clase A no establece una regularidad totalmente definida, toda vez que las percepciones son prácticamente equidistantes entre aquellas percepciones de clase B/E y C; en el primer caso asumen que siempre están presentes los valores en las relaciones con el resto de los agentes bien sean personal directivo, de apoyo o estudiantes, esta situación contrasta con las manifestadas por la clase C donde se asume que casi siempre están presentes los valores en sus relaciones con el resto de agentes; finalmente, es la clase D quien asume que nunca existen los valores en las relaciones con los directivos, casi siempre con personal de servicios.

Con relación a las prácticas educativas desarrolladas por profesores de ambas instituciones para los procesos de inculcación de los valores se presentan semejanzas y diferencias, en el primer caso, se tiene que las prácticas que desarrollan los profesores de las clases sociales construidas no difieren entre sí (lo que podría considerarse como disposiciones universales o un *habitus* que va más allá de la construcción de clases sociales), por el contrario, se puede explicar la presencia de disposiciones lúdicas en el sentido de coincidir con la *doxa* o los preceptos institucionales, a manera de ilustración se presentan los argumentos de algunos agentes en la tabla 17.

²⁷ Con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 se obtuvo un valor crítico de 9.488, que es menor respecto al calculado de 13.8, por lo tanto, se acepta la condición de dependencia.

Tabla 17. Prácticas educativas en voz de profesores por clase social construida con relación a los procesos de inculcación de valores institucionales.

UPMH	UPB
Agente AgM2 (clase A) “Respeto es básico en nuestra actividad, para poder llevar un curso ademas de la Disciplina permite controlar a nuestra clase y evitar problemas en el grupo, por ultimo el compromiso es reciproco del profesor a sus alumno y viceversa” Agente AgM3 (clase A) “El respeto ante los alumnos y compañeros de trabajo conlleva a demostrar mas valores” Agente AgM4 (clase C) “Con el ejemplo, si les pido puntualidad lo muestro primero yo, y así con los demás valores” Agente AgM5 (clase D) “En los proyectos, en las clases”	Agente AgB1 (clase A) “En la llegada puntual a clase, el cumplimiento de las actividades, entregando en tiempo las actividades asignadas por el jefe inmediato” Agente AgB6 (clase A) “Actuando de acuerdo a la filosofía institucional” Agente AgB5 (clase B) “Me considero afectiva en mis labores y sobre todo me gusta mi labor respetando la comunidad universitaria y sus normativas, con la verdad en todo lo que realizo y la lealtad de no fallarle a la institución” Agente AgB9 (clase C) “Ser exigente con los esstudiantes, al poner el ejemplo de puntualidad y responsabilidad” Agente AgB4 (clase D) “En la responsabilidad cumpliendo con el trabajo, el respeto nunca andar criticando alguien o faltandole el respeto”

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

De las diferencias destaca, al igual que en el análisis correspondiente de emociones y aprendizaje, aquellos profesores de las clases D (UPB) y B (UPMH) con disposiciones heréticas que, si bien buscan contribuir al proceso de inculcación de valores, tienden a realizarlo desde una histéresis en tanto remanentes del campo laboral en el que se conformó dicho *habitus*, dejando entrever el acuerdo por el proceso de inculcación de valores, pero al mismo tiempo cuestionando el tipo de estos que se ponen en juego, ver tabla 18.

Tabla 18. Prácticas educativas en voz de profesores por clase social construida con relación a los procesos de inculcación de valores institucionales.

UPMH	UPB
Agente AgM8 (clase B) “Congruencia, lo que digo con lo que hago”...”con ejemplos y testimonios propios que me llevaron a crecer laboralmente, basados en los valores de: Trabajo en Equipo Honestidad Congruencia Familia Amor por uno mismo”	Agente AgB2 (clase D) “Me gusta innovar, hacer la clase con aplicaciones o vivencias en la industria a lo que se van a enfrentar, soy muy responsable para cumplir con lo que me comprometo, fomento la disciplina como formación del ser en ellos, busco el bien común, el hacerlos mejores estudiantes me convierte en mejor maestro. Promuevo la equidad de generos, no tengo preferencias de sexo. me considero muy honesto ya que siempre busco la verdad y la lealtad, un estudiante puede sacar un 10 en la tarea, esta calificación la tengo que validar con participación, con examen ya que pudo ser un 10 copiado. Me considero muy humilde, capaz de aceptar criticas y correcciones acerca de mi trabajo, que si las asimilo me harán una mejor persona.”

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

Ethos.

Ya se ha revisado en los capítulos I y II la ética como saberes, creencias, valores, percepciones de la realidad, práctica profesional y también como disposiciones morales o actitudinales (ethos), por lo que en este apartado se retoman dichas nociones, sin embargo, cabe mencionar que en los espacios educativos bajo análisis se le denomina ética; la intención no es realizar una disertación al respecto, simplemente se menciona como una nota aclaratoria.

Ethos y las relaciones interinstitucionales. Respecto a la forma en que se relacionan los estudiantes con otros agentes en un marco de ética institucional es percibida, de manera una tanto diferente, toda vez que existe mayor dispersión en las percepciones de los agentes en la UPMH respecto a la UPB, de tal manera que las clases A, B y D al estar equidistantes entre sí, comparten algunas de sus percepciones, tal es el caso que manifiestan A y D para quienes los estudiantes siempre mantienen relaciones con los profesores y con personal directivo en un marco de ética y, entre A y B tienden a percibir que los estudiantes casi siempre hacen lo propio con el personal administrativo y con sus compañeros de clase, aunque con menor medida; además de lo anterior, la clase A es la más proclive a manifestar que casi siempre se presenta una relación entre los estudiantes y el personal de servicios en un marco de ética institucional, en tanto B es quien asume que casi siempre se dan ese tipo de relaciones de los estudiantes con personal docente y directivo, en adición D tiende a asumir que las relaciones interpersonales de los estudiantes siempre están en el marco de la ética institucional; respecto a la clase C, se tiene la percepción de que los estudiantes siempre mantienen relaciones en el marco de la ética con personal administrativo, de servicios y en sus relaciones interpersonales, aunque en éste último caso en menor proporción.

En contraparte, en el caso de la UPB se determinó mediante pruebas de hipótesis²⁸ la dependencia entre las variables asociadas a las relaciones con compañeros de clase, personal docente, administrativo y directivo, por tal motivo, dichas variables se concretaron en una sola manifestándose una diferencia con la variable asociada al personal de servicios; dicho lo anterior, se tiene que la clase A tiende a percibir que los estudiantes mantienen casi siempre una relación en el marco de la ética institucional con todos los agentes; las clases B, C y E, tienden a asumir que los estudiantes siempre mantienen ese tipo de relaciones con los otros agentes; finalmente la clase D es proclive a asumir en

²⁸ Se realizaron pruebas de hipótesis determinando con 1 grado de libertad y un nivel de significancia de 0.05 un punto crítico de 3.841 entre las variables de personal directivo-administrativo y docentes-administrativo un valor calculado de 10; así como entre personal directivo-compañeros de clase, compañeros de clase-administrativo y compañeros de clase-docentes con un valor calculado de 6.424 a 2 grados de libertad, un valor crítico de 5.991 y un nivel de significancia de 0.05. Por lo que se acepta en todos los casos que existe una dependencia entre las variables analizadas.

la misma proporción que, los estudiantes casi nunca mantienen relaciones en el marco de la ética con el personal de servicios y por el contrario, casi siempre con el resto de los agentes.

Respecto a las percepciones que los profesores manifiestan en cuanto al establecimiento de relaciones en un sentido de ética con agentes externos al campo universitario, en la UPMH la clase A concibe que los estudiantes casi siempre establecen tales relaciones con sus padres; es la clase B quien es más proclive a considerar que casi siempre establecen este tipo de relaciones con amigos, comunidad en general, hermanos y padres; en tanto que las clase C y D comparten una percepción de que siempre mantienen relaciones en las que prevalece el sentido ético, con mayor énfasis en aquellas relaciones con la comunidad para la primera clase y con la familia para la segunda. Respecto a las percepciones en la UPB, se determinó la dependencia entre las relaciones con hermanos/primos y comunidad mediante una prueba de hipótesis²⁹, en este contexto, la clase A es la que manifiesta mayor dispersión en sus percepciones toda vez que no fija un posicionamiento de clase; las clase B y E, tienden a considerar de manera unánime que los estudiantes siempre mantienen relaciones en un marco de ética con la comunidad y familiares cercanos (padres, hermanos, primos), sin embargo no coinciden en que mantengan ese tipo de relaciones con sus amigos; la clase C por su parte, es proclive a asumir que casi siempre mantienen dichas relaciones con sus familiares más cercanos (padres, hermanos, primos) y con menor énfasis con sus amigos; la clase D es la más proclive a considerar que casi siempre mantienen las relaciones en comento con hermanos/primos y con la comunidad.

Ethos personal y las organizaciones. Del análisis de la relación entre la ética personal de los estudiantes y la de las organizaciones que se ilustran en el diagrama 7, en la UPMH, las percepciones respecto a que los estudiantes anteponen la ética y los valores propios a los de la organización y que para ellos lo más importante es la congruencia ética que ganar dinero, fueron dependientes³⁰ entre sí por lo que las interpretaciones en este análisis pueden considerarse las mismas; en este contexto, la clase A tiende a estar de acuerdo en que el éxito personal para los estudiantes tiene sentido sólo si les hace ser mejor personas, en el hecho de hacer lo correcto les permite estar en paz consigo mismos y que la congruencia ética es más importante que ganar dinero, aunque el desacuerdo se presenta con menor proporción, está latente; la clase B, se encuentra relativamente cercana a la clase A, por lo que sus percepciones son similares aunque con menor significancia; la clase C tiende por su parte a estar totalmente de acuerdo en que para los estudiantes mantener la congruencia ética es más importante que ganar dinero y en que ellos priorizan la ética y valores propios a los de las organizaciones; la

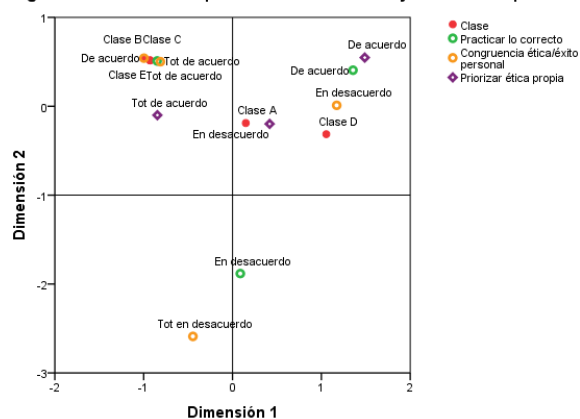
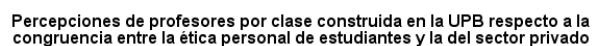
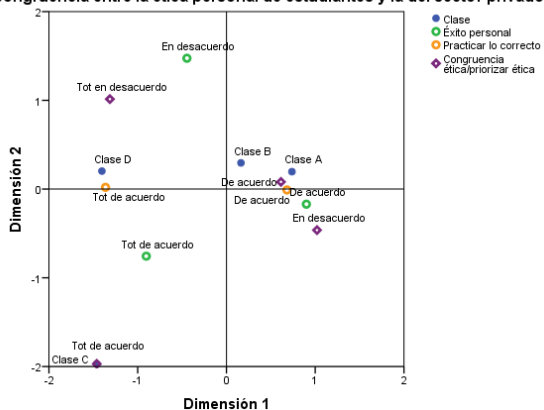
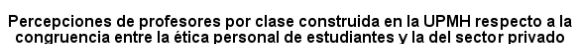
²⁹ Se realizó prueba de hipótesis determinando con 4 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 un punto crítico de 9.488, el valor calculado fue de 16.4 por lo que se acepta que existe una dependencia entre las variables analizadas.

³⁰ Se realizó prueba de hipótesis determinando con 6 grados de libertad y un nivel de significancia de 0.05 un punto crítico de 12.592, el valor calculado fue de 14.4 por lo que se acepta que existe una dependencia entre las variables analizadas.

clase D aunque tiene una mayor dispersión en sus percepciones, tiende a estar totalmente de acuerdo con que a los estudiantes les trae paz consigo mismos al hacer lo correcto.

En el espacio de la UPB, las percepciones referentes a las nociones de que para los estudiantes el éxito personal tiene sentido sólo si les hace ser mejor persona y que lo más importante es la congruencia ética que ganar dinero fueron dependientes³¹ entre sí por lo que las interpretaciones de una respecto a la otra pueden considerarse las mismas. En este contexto, la clase A está en desacuerdo en que los estudiantes antepongan la ética y los valores propios a los de la organización, aunque el posicionamiento de estar totalmente de acuerdo está relativamente presente no se compara en la proporción de la premisa anterior; las clase B, C y E están muy próximas en sus percepciones y manifiestan estar totalmente de acuerdo en que a los estudiantes les es más importante la congruencia ética que ganar dinero y que la práctica de lo que ellos consideran es correcto les permite estar en paz con ellos mismos. Es decir, para esta clase son dos condiciones prácticamente inseparables, respecto al hecho de anteponer su ética y valores respecto a los de las organizaciones estando totalmente de acuerdo, con una menor proporción que las premisas anteriores. Finalmente, la clase D manifiesta su desacuerdo con el hecho de que para los estudiantes lo más importante es la congruencia ética que ganar dinero, aunque manifiestan su acuerdo con asumir que practicar lo correcto les signifique tranquilidad personal, respecto al hecho de que los estudiantes antepongan la ética y valores propios a los de las organizaciones mantienen posiciones encontradas entre estar de acuerdo o en desacuerdo

Diagrama 7. Comparativo de las percepciones con relación a las percepciones de profesores respecto la ética y valores propios de estudiantes y los de las organizaciones.



Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

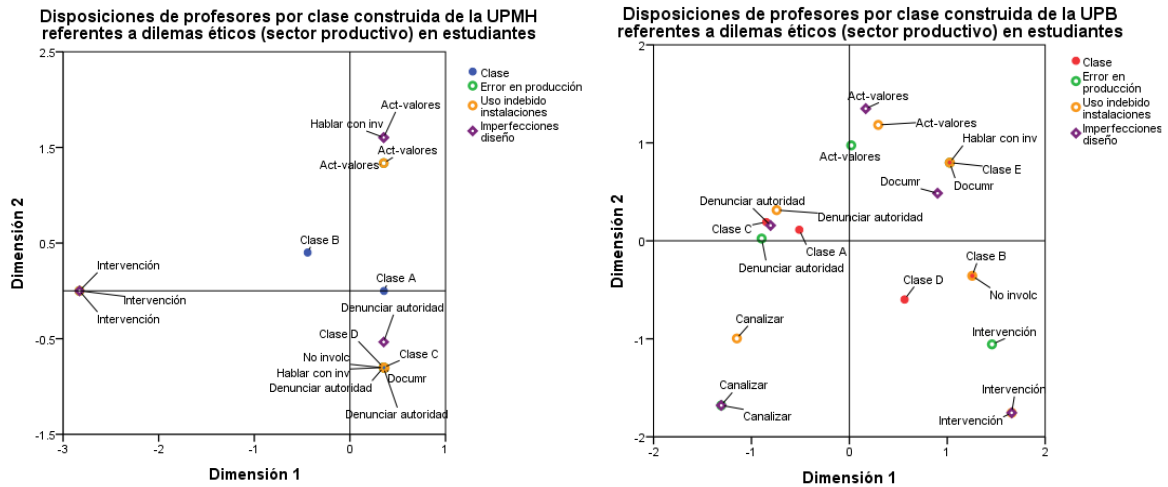
³¹ Se realizó prueba de hipótesis entre las variables citadas determinando con 9 grados de libertad y con un nivel de significancia de 0.05 un punto crítico de 16.919, el valor calculado fue de 18.125 por lo que se acepta que existe una dependencia entre las variables analizadas.

Dilemas éticos en el sector productivo. Se preguntó a los profesores qué le dirían al estudiante con relación a dilemas éticos que, en caso hipotético, se les presentara a los alumnos en el desarrollo de sus estadías o estancias en el campo laboral, tales como 1) un estudiante se percata que uno de los productos que se fabrican en la empresa presenta defectos y el responsable de la organización conoce de la situación pero no hace nada al respecto, 2) un estudiante descubre que un superior hace uso indebido de las propiedades de la empresa y 3) un estudiante detecta una imperfección en el diseño de un nuevo producto, pero al informar al responsable del proceso éste hace caso omiso; con la finalidad de identificar las disposiciones de clase. Las respuestas emitidas por los profesores se clasificaron en siete categorías a saber: a) denunciar a jefe inmediato superior o autoridad, b) canalizar ante expertos, c) sugerir al estudiante actuar de acuerdo con sus valores, d) realizar procesos de intervención/orientación, e) documentar con evidencias la circunstancia, f) no involucrarse y, g) hablar directamente con quién cometió la falta.

En el diagrama 8, el lector puede identificar las disposiciones de profesores respecto a los dilemas éticos. En el caso de la UPMH, la clase A tiende sugerir la denuncia ante autoridades superiores en la detección de imperfecciones en el diseño; la clase B presenta una mayor dispersión en sus sugerencias, la más afín es la misma que la clase A, sin embargo es la clase B que está más próxima a la sugerencia de realizar procesos de intervención ante los dilemas planteados; por su parte las clases C y D manifiestan las mismas recomendaciones, coincidiendo en la denuncia del hecho ante la autoridad en todos los casos, hablar con el involucrado en el caso error en la producción y documentar los procesos en el uso indebido de las instalaciones; es importante resaltar, que las recomendaciones hacia los estudiantes de actuar de acuerdo con sus propios valores son comunes y tienden a ser más cercanas a la clase A pero sobre todo a la clase B.

Respecto a las disposiciones de los profesores de la UPB se tiene una mayor dispersión en comparación con la UPMH, las clases A y C son proclives a denunciar ante las autoridades en el caso de presentarse errores en la producción, el uso indebido de instalaciones y en la detección de imperfecciones en el diseño; las clases B sugiere no involucrarse en el uso indebido de instalaciones y guarda, en conjunto con la clase D, una mayor disposición a realizar procesos de intervención; la clase E es más proclive a sugerir la recopilación de evidencias para dar cuenta de imperfecciones en el diseño y errores en la producción, sugiere al mismo tiempo, hablar directamente con los involucrados en el uso indebido de las instalaciones; las sugerencias respecto a la actuación de acuerdo con los valores de los estudiantes, son próximos a las clases A y E.

Diagrama 8. Comparativo de disposiciones de profesores respecto dilemas éticos que se les presentarían de manera hipotética a estudiantes.



Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

Del análisis de los resultados anteriores se desprenden regularidades similares a las que se detectaron en los apartados de emociones y aprendizaje y, valores; donde las clases B (UPMH) y D (UPB) tienden a realizar procesos de intervención y sus disposiciones tienden a ser más heréticas respecto al campo educativo pero lúdicas con relación al campo laboral, estas disposiciones refuerzan la percepción sobre la existencia del efecto de histéresis donde los agentes sociales sobre quienes ha permeado la fuerza del campo laboral y tienden a reproducir sus prácticas sociales sobre un campo educativo tal como se puede analizar en las prácticas educativas presentadas en la tabla 19.

Tabla 19. Disposiciones educativas heréticas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector productivo).

UPMH	UPB
Agente AgM8 (clase B) “Dado que el alumno aun no esta incorporado al 100% como colaborador de la empresa y aun no cuenta con las habilidades para escalar el tema a quien tome planes de acción; daría sugerencias de continuar trabajando en el proyecto y hacer una mención sutil pero contundente en su documento entregable, de implementar un sistema de gestión de calidad que asegure los estándares y atributos del producto, por ejemplo ISO 9001 - 2015.” “Es una realidad que no exista ética en algunas empresas, es por ello que se deben de poner en practica conocimientos y valores para no replicar este tipo de acciones en el estudiante. Al alumno lo convocaría a no olvidar sus valores positivos y enfocarlos en su mejor desempeño para su evaluación del proyecto”	Agente AgB2 (clase D) “Si puedo intervenir con el responsable de la organización hablaría directamente con el, para generar confianza del estudiante, sino, le pediría al estudiante hiciera un informe con datos, fotos, nombre a quien esta notificando esta condición, para protección del estudiante y valorar, si este hecho pudiera ocasionar un problema mayor, le pediría al estudiante abandonara la empresa para evitar un problema”

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

Esta transición entre el *habitus* y las disposiciones no se manifiesta el resto de las clases analíticas construidas de ambos espacios educativos, donde se manifiestan disposiciones lúdicas y resignadas en las prácticas sociales asociadas al campo educativo, es preciso recordar que estos agentes han sido

influenciados más por los campos académicos y en ese sentido tienden a reproducir sus prácticas sociales. Se invita al lector a revisar las argumentaciones de los profesores contenidas en la tabla ver tabla 20 que dan cuenta de lo anterior.

Tabla 20. Disposiciones educativas lúdicas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector productivo).

UPMH	UPB
Agente AgM2 (clase A) “su función y alcance se limita a reportarlo la desición se toma en la empresa”	Agente AgB10 (clase A) “Informar en medida de lo posible a un superior solo en caso de que tenga la certeza”
Agente AgM3 (clase A) “Que insista con la persona sobre las consecuencias a largo plazo si no se corrige la situación”	Agente AgB8 (clase A) “Hablar de los valores que deben tener los seres humanos”
Agente AgM4 (clase C) “Que lo platique con otro superior, para que no se haga mal uso de las propiedades de la empresa”	Agente AgB5 (clase B) “Que no se involucre y continúe con sus labores”
Agente AgM5 (clase D) “Debe informarlo porque de eso depende los estudios de de calidad”	Agente AgB9 (clase C) “Qué le informe a la gerencia y que tenga pruebas”
	Agente AgB4 (clase E) “Realizar el reporte y comentarle al responsable, sino hace nada pasar con el jefe del responsable para atender la problemática”

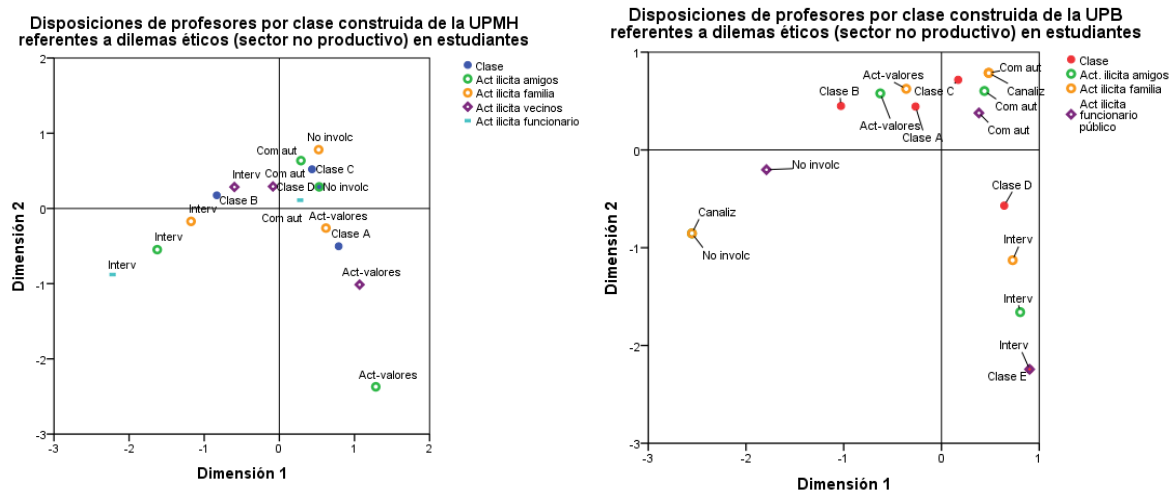
Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

Dilemas éticos en campos no profesionales. En un ejercicio similar, se les presentaron a los profesores dilemas éticos que, en caso hipotético, se les presentara a los alumnos en campos no empresariales tales como 1) un estudiante se percata de que uno de sus amigos realiza algún tipo de actividad ilícita (robo, venta de exámenes, maltrato a instalaciones, etc.) pero éste no se da cuenta que ha sido visto; 2) un estudiante le confiesa que durante el desarrollo de alguna operación económica (compra-venta de casa, auto, prestación de servicios, etc.) los padres o hermanos del estudiante cometen algún tipo de fraude y 3) un estudiante le confiesa que uno de los vecinos de él, ha cometido un robo a algún integrante de su misma colonia o comunidad, pero que quien cometió el robo no sabe que lo ha identificado, en adición se le planteo la pregunta a los profesores sobre ¿qué haría si se percata que un funcionario público comete actividades ilícitas?; las respuestas emitidas por los profesores fueron clasificadas en: comunicarlo a la autoridad correspondiente, canalizarlo con autoridad, sugerir al estudiante actuar de acuerdo con sus valores, realizar procesos de intervención/orientación y, no involucrarse.

De acuerdo con los resultados presentados en el diagrama 9, en la UPMH la clase A tiende a emitir recomendaciones para que los estudiantes actúen de acuerdo a los valores propios respecto a actividades ilícitas cometidas por familia y vecinos; la clase B es más proclive a desarrollar procesos de intervención en todos los aspectos indagados; las clases C y D están muy próximas y sugieren no involucrarse en el caso de actividades ilícitas donde se ven involucrados amigos y familiares de los

estudiantes, de igual manera sugieren la comunicación a las autoridades correspondientes en el caso de actividades ilícitas de amigos y vecinos; en el caso de éste tipo de actividades en funcionarios públicos, la preferencia por denunciar es casi unánime para todas las clases. En el caso de la UPB, se determinó que las variables asociadas a la actividades ilícitas cometidas por amigos y vecinos son dependientes³², de tal suerte que para fines analíticos las recomendaciones son las mismas; las clases A y B son más proclive a la recomendación de actuar de acuerdo con valores propios en actividades ilícitas con amigos y familiares; la clase D, aunque tiende a compartir la percepción de actuar de acuerdo con valores en el caso de la familia, también es la comunicación a la autoridades competentes en todos los aspectos indagados; finalmente, las clases D y E tienden a sugerir procesos de intervención en dichos aspectos.

Diagrama 9. Comparativo de disposiciones de profesores respecto dilemas éticos que se les presentarían de manera hipotética a estudiantes.



Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas de profesores.

El análisis de los resultados anteriores se desprenden regularidades similares a las que se detectaron en los apartados anteriores (emociones y aprendizaje, valores), donde las clases B (UPMH) y D (UPB) tienden a realizar procesos de intervención y sus disposiciones son más heréticas respecto al campo educativo, pero relativamente lúdicas con relación al campo laboral. La tabla 21 contiene, a manera de ejemplificación, algunas disposiciones de profesores al respecto, observándose incluso que uno de los profesores concibe al estudiante como una organización al establecer “su visión y misión como persona”.

³² Se realizó prueba de hipótesis entre las variables citadas determinando con 9 grados de libertad y con un nivel de significancia de 0.05 un punto crítico de 16.919, el valor calculado fue de 30.0 por lo que se acepta que existe una dependencia entre las variables analizadas.

Tabla 21. Disposiciones educativas heréticas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector no productivo).

UPMH	UPB
Agente AgM8 (clase B) “Le daría una introducción de su Misión y Visión como persona, después le recordaría los valores de honestidad, respeto y de que por una acción como la que presencio, tendrá una consecuencia negativa y por ende una emoción que probablemente no pueda controlar” “le haría 2 Preguntas ¿Qué piensas de lo ocurrido? ¿qué harías para que no ocurra nuevamente?”	Agente AgB2 (clase D) “Agradecería su aportación para que estos hechos no vuelvan a suceder, lo mantendría en el anonimato para que no tuviera una repercusión por parte del infractor y pediría a las autoridades de la Universidad que actuaran contra el infractor. Esto fomentará confianza en el estudiante para que siga reportando actividades ilícitas” “Le diría que no se involucre en la participación de estos actos, de ser posible los denuncie si se ve en riesgo de ser involucrado (difícil de hacer por la relación familiar) se retire de ellos porque lo pueden involucrar indirectamente. resarcir el daño si fue un acto involuntario”

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

En tanto que el resto de las clases en ambos espacios educativos que mantienen disposiciones lúdicas y resignadas con relación al espacio educativo tal como se puede apreciar en la tabla 22. Dichas regularidades en las percepciones y disposiciones de los agentes sociales, contrasta con las singularidades que se presentan en el análisis de las percepciones de las otras clases construidas en los diferentes aparados hasta ahora referenciados. Es decir, se presentó una especie de regularidad de irregularidades en las subjetividades de los agentes.

Tabla 22. Disposiciones educativas lúdicas en voz de profesores por clase social construida con relación a dilemas éticos (sector no productivo).

UPMH	UPB
Agente AgM2 (clase A) “Se debe mantener distancia en asuntos personales, pero no puedes saber si es cierto solo por que ellos lo dicen los estudiantes suelen mentir, tu solo te limitas a decir que no es correcto” Agente AgM3 (clase A) “Tome ejemplo para no hacer lo incorrecto” Agente AgM4 (clase C) “Que lo informe con alguno de sus maestros o tutor, para detectar al estudiante que realizó la actividad ilícita y sea canalizado a comisión disciplinaria dentro de la universidad” Agente AgM5 (clase D) “Que él no es como los demás y que sea honesto e integro”	Agente AgB10 (clase A) “Informar a autoridades” Agente AgB6 (clase A) “Nada, no quiero represalias, México es un estado inseguro” Agente AgB5 (clase B) “Que no se involucre y continúe con sus labores” Agente AgB9 (clase C) “Qué sea honesto con el mismo” Agente AgB4 (clase E) “Hacerle ver que lo que están haciendo esta mal y tarde o temprano se descubren las cosas y le puede ir mal”

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

Gobierno y sociedad actual.

Finalmente, para concluir el apartado de análisis, se centra la atención en el posicionamiento de profesores con relación a su percepción de las prioridades del gobierno, en la UPMH la clase A muestra proclividad por manifestar su desacuerdo con el hecho de que el gobierno deba aumentar la privatización de las empresas y las industrias, pero también en el hecho de que deba tener mayor responsabilidad en la satisfacción de las necesidades de la población. En complemento manifiestan su punto de acuerdo respecto a que la estabilidad macroeconómica se mantenga estable aunque el precio de la canasta básica aumente; la clase B, por su parte, es más proclive a estar de acuerdo en que el gobierno debe poner más atención en la educación, la salud y las necesidades de la población, de igual manera manifiestan su desacuerdo en que el gobierno mantenga la lucha contra el crimen organizado y el aumento de la canasta básica a costa de mantener estable la macroeconomía, son también, los más proclives a estar totalmente de acuerdo en favorecer los esquemas de privatización; la clase C es más proclive a estar de acuerdo en aumentar los procesos de privatización, en mantener la macroeconomía estable y un total acuerdo en procurar salud, educación y satisfacer las necesidades de la población, sin embargo tienden a manifestar una polarización respecto a mantener la lucha contra el crimen organizado; finalmente la clase D es más próxima a compartir los posicionamientos de la clase B, aunque se diferencia de ella en el hecho de estar totalmente de acuerdo con mantener la lucha contra el crimen organizado.

En el caso de la UPB, las clases sociales A y C se encuentran más próximas que otras cualesquiera, estas clases son proclives a estar totalmente de acuerdo en que el gobierno debe mantener la lucha contra el crimen organizado, así como tener mayor responsabilidad en atender las necesidades de la población y la procuración de la salud y educación, así como en el aumento de los procesos de privatización (más enfático en la clase C); por su parte, la clase B manifiesta su total acuerdo con mantener la macroeconomía estable a costa del aumento en la canasta básica, así como su desacuerdo en que el gobierno aumente la privatización y en que deba atender las necesidades de la población; la clase D es la clase que tiene mayor dispersión en sus opiniones, aunque es más próxima a estar de acuerdo en aumentar la privatización, en mantener la macroeconomía estable y en procurar salud y educación; finalmente, la clase E es proclive a manifestar su total desacuerdo con el aumento de la privatización y mantener la macroeconomía estable a costa de aumentar la canasta básica.

Respecto al tópico denominado sociedad actual, en la UPMH la clase A es manifiesta estar de acuerdo en que la población tenga mayor poder sobre las decisiones de gobierno y, en el cuidado de la libertad de expresión y en el desarrollo de los ciudadanos sobre el desarrollo económico (aunque en menor medida en estos últimos casos), de igual manera comparte con la clase B, su desacuerdo

por considerar que el desarrollo tecnológico sea más importante que el cuidado del medio ambiente; además de esta coincidencia; la clase B declara estar de acuerdo en el progreso orientado a una sociedad más justa; la clase C por su parte, está totalmente de acuerdo en buscar un progreso orientado en una sociedad más justa y en un mayor poder de la población sobre las decisiones de gobierno; respecto a la clase D, se presenta mayor proclividad a estar totalmente de acuerdo en privilegiar el desarrollo de los ciudadanos respecto al desarrollo económico así como en el cuidado de la libertad de expresión y un total desacuerdo en concebir que el desarrollo tecnológico sea más importante que el cuidado del medio ambiente.

En la UPB, las clases A y B están muy próximas al concebir su total acuerdo en que la población debe tener mayor poder sobre las decisiones de gobierno, un progreso orientado a una sociedad más justa (con más énfasis la clase A) y sobre el hecho de privilegiar el desarrollo de los ciudadanos sobre el desarrollo económico (mucho más enfático en B); la clase C es tiende a estar de acuerdo en el progreso orientado a una sociedad más justa y a un mayor poder de la población sobre las decisiones de gobierno así como, en menor medida en anteponer el desarrollo de los ciudadanos respecto al desarrollo económico demeritando al mismo tiempo el cuidado de la libertad de expresión; la clase D manifiesta estar de acuerdo en privilegiar el desarrollo de los ciudadanos y el cuidado de la libertad de expresión y el medio ambiente sobre el desarrollo tecnológico; finalmente, la clase E manifiesta su total acuerdo con el cuidado de la libertad de expresión y el cuidado del medio ambiente, opta además, por privilegiar el desarrollo económico sobre el de los ciudadanos.

En el caso de sociedad actual las clases A de ambos espacios educativos coinciden en manifestar su acuerdo (total en el caso de la UPB y parcial en el caso de la UPMH) con relación a que la población tenga mayor poder sobre las decisiones de gobierno y a privilegiar el desarrollo de los ciudadanos sobre el desarrollo económico. En este caso, los campos laboral, social y político parecen tener efectos poco sensibles, siendo el campo académico el que tiene mayor influencia como productor de subjetividad en los agentes de estas clases.

Conclusiones

A medida que un campo económico provisto de sus propias leyes de desarrollo se constituye, y a medida que se instauran mecanismos que aseguran la reproducción durable de su estructura, cuya constancia contribuye a garantizar el Estado (como los ligados a la existencia de la moneda, fundamentos de la confianza indispensable para posibilitar las inversiones transgeneracionales), el poder directo y personal sobre personas tiende a ceder cada vez más lugar al poder sobre mecanismos que asegura el capital económico o el capital cultural (el título escolar).

(Pierre Bourdieu, Las estrategias de la reproducción social)

Las conclusiones aquí presentadas, aunque se derivan principalmente del análisis de los resultados, también incorporan elementos teórico-metodológicos que contribuyeron en su construcción y que, para efectos de organización, se presentan en dos grandes apartados, el primero de ellos corresponde a las condiciones objetivas supranacionales como productoras de subjetividad y el segundo referido a la fragmentación de subjetividades. Esta decisión obedece no sólo a una perspectiva teórica sino también metodológica, toda vez que los recursos técnicos empleados fueron diferentes en cada uno de los dos momentos lo que precisó evidentemente una interpretación acorde con ello. No está por demás establecer que la concordancia entre las posturas epistemológica, teórica y metodológica facilitó no sólo la construcción dialéctica del objeto de estudio, sino también la construcción del dato en el mismo sentido.

De las condiciones objetivas supranacionales como productoras de subjetividad.

Los organismos internacionales en tanto agentes dominantes inciden en la forma en que el Estado establece la concentración y la distribución de los tipos de capital que están en juego en el campo educativo, creando y recreando de esta manera las condiciones para cambiar lo necesario para que nada cambie a través de una transformación de las disposiciones y de las estrategias de reproducción. Las recomendaciones de los organismos internacionales y su consecuente adopción como políticas de Estado amparan y legitiman que al interior de los campos bajo las regulaciones del poder del Estado y del poder económico, opere una forma de reproducción escolar que, en conjunto con el modo de reproducción familiar, favorecen la continuación de los propios campos.

Se evidencia de esta manera que dichos organismos o quienes los promueven, han encontrado los medios para la apropiación de los mecanismos de producción de los campos económico y de producción cultural declarados a través del establecimiento de modelos educativos tendientes a

estrechar la vinculación entre las Instituciones de Educación Superior y los sectores productivos y social más allá de toda intervención intencional de los agentes, de esta manera tienden a imponer satisfacción de las necesidades de una economía de mercado. Tan es así, que de acuerdo con el modelo educativo de las unidades de análisis el diseño curricular comienza con una consulta al campo laboral y culmina con la validez por ese mismo campo.

Desde un punto de vista relacional, la riqueza económica y la competencia cultural sólo funcionan como capital económico y capital cultural en relación con un aparato económico y en las relaciones objetivas establecidas entre los sistemas de producción económica y de producción de productores, sistema escolar y familia, respectivamente. Los procesos de socialización primaria y secundaria son supeditados por las recomendaciones de dichos organismos sin la necesidad ir más allá de lo escrito sino de un silencio cómplice entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior que, aunado a la instauración de relaciones duraderas de dominación, dejan entrever una eficacia doble de los mecanismos objetivos que se manifiestan en documentos institucionales (decreto de creación y reglamentos asociados) en concordancia con las recomendaciones de los organismos internacionales.

Esta congruencia (o complacencia) con las políticas supranacionales del Estado mexicano que, en tanto creador, operador y legitimador de las políticas públicas y en consecuencia de los programas políticos esgrimidos por los organismos internacionales, ha establecido, en el caso concreto del Subsistema de Universidades Politécnicas, la alineación de las reglas para la creación, operación, administración y evaluación en función de los requerimientos o demandas de una economía de mercado, creando y recreando las condiciones para la reproducción de prácticas sociales tendientes a satisfacer las necesidades de un mercado globalizado.

Bajo la consideración de que el Estado es un campo de carácter administrativo del campo de poder, un espacio estructurado por las formas de capital preestablecidas y reproducidas que corresponden a diferentes intereses asociados con la visión y división de las funciones organizativas asociadas a los cuerpos biológicos socializados, ha establecido un mecanismo de aseguramiento de la reproducción a través de los denominados consejo directivo o junta directiva en el caso de la UPB y UPMH respectivamente, que en tanto comisión centralizada, coordinada y regulada por el Estado establece las directrices y lineamientos que han de seguir dichos espacios educativos más allá de la autoridad del rector o de la rectora.

Es así como en los espacios educativos analizados, los miembros de dicha comisiones son agentes especiales portadores de intereses particulares con grados de universalización un tanto desiguales, toda vez que “representan” a los sectores social, productivo y educativo, tanto estatal como federal, por lo que los intereses trabajan en la consecución de una alquimia estatal que faculte

(ordene) al rector para la atención de los “problemas públicos” originados por la administración de la educación; se ha revisado ya, que quien preside la junta de gobierno es la máxima autoridad estatal de educación, por lo que se asegura la operación de las instituciones en el marco de las políticas establecidas por el Estado y, por ende, de las políticas supranacionales.

De esta manera la comisión (Consejo Directivo o Junta Directiva según sea el caso), se reconoce que es un espacio estructurado estructurador que está conformado por representantes de diversos campos, el económico, el político, el social y el cultural; esto presupone, al menos en apariencia, una oposición en el campo administrativo, aunque nombrados a propuesta de la propia estructura objetiva que regula su función. Ahora bien, son las comisiones quienes a través de las atribuciones y facultades asignadas por el Estado establecen una serie de lineamientos que el rector debe operar al interior cada espacio educativo, restringiendo en cierta medida su capacidad de agencia académica y transformándola en una especie de capacidad administrativa con una autonomía relativa al “hacer cumplir lo dispuesto” por las comisiones.

Desde esta perspectiva, se puede asumir que lo que realmente se moviliza es la *doxa* y no el consenso, éste se reduce a la aceptación que al final origina la transformación de lo positivo a la normativo, de la declaración a la norma, a través del acto colectivo de aquellos agentes con reconocimiento suficiente en lo oficial para el empleo del recurso simbólico universal sobre el “punto de acuerdo”. De tal suerte, que las comisiones pueden ser una especie de representación teatral de un drama público, invención técnica y estructurada, pero de un tipo muy peculiar, con funciones si, toda vez que subsiste como generador de arbitrariedades no tan arbitrarias.

Así, la energía social al estar desigualmente objetivada en los mecanismos objetivos favorece los modos de dominación que se acentúan en el desarrollo de las estrategias políticas de conservación, por lo que, en correspondencia a que la reproducción de las relaciones de dominación se eufemizan, sirven a los dominantes cuyas estrategias objetivamente dirigidas hacia la reproducción se tornan más impersonales. El diseño curricular basado en normas nacionales e internacionales, así como los procesos de acreditación de los programas de estudio y de las propias instituciones así lo sugieren.

Otra de las funciones del Estado, a través del sistema de enseñanza, es la asignación de títulos de identidad social, títulos de la calidad que contribuyen a la conformación y reproducción de las prácticas sociales de la economía de mercado. El Estado, en tanto ilusión bien fundada pero colectivamente valida por el consenso, es aquel lugar donde se recurre para creer a partir de la creencia colectiva que los títulos académicos y los títulos profesionales amparan los capitales demandados por la economía de mercado; en este sentido, el Estado no hace más que validar lo que ya de hecho esta validado.

Si bien el Estado existe con base en la creencia, también es cierto el hecho de que las acciones políticas tienden a causar efecto en las prácticas sociales de los cuerpos biológicos socializados en los diferentes campos que conforman el espacio social (aunque en algunos de ellos más que en otros) y donde dichos efectos deben su eficacia a la legitimidad que les origina, misma que puede ser cuestionada, debatida incluso desconocida pero no así la creencia inicial. De esta manera, el Estado mexicano al adoptar y legitimar las recomendaciones de los organismos internacionales a través de las políticas públicas establecidas para las universidades politécnicas, tiende a invisibilizar el origen de dichas recomendaciones y al mismo tiempo a conocer y reconocer los efectos predeterminados por los modelos neoliberales pero ejecutados por agentes dotados de autoridad simbólica.

Esta eficiencia real de lo simbólico mediado a través de diversas manifestaciones que aparentan ser sólo buenas intenciones, actúa en el campo educativo como si se tratara de actores o más bien agentes que gracias a sus prácticas regulan, modifican y hasta cierto punto controlan las prácticas sociales ejercidas por agentes que ocupan posiciones de dominados en dicho campo, esta actuación sin presencia, simbólica pues, se evidencia por sus efectos y de esta manera la apropiación de la *doxa* derivada de las condiciones objetivas supranacionales se mediatiza en las disposiciones de los agentes en el campo educativo.

Es cierto, que la intención primera no fue estudiar la relación que guarda el Estado y la subjetividad, sin embargo, a partir del análisis de los diferentes posicionamientos teóricos, metodológicos y operacionales, se fue reconociendo la importancia del Estado en el estudio desarrollado en tanto posicionamiento teológico pero también como campo superior que ejerce la violencia simbólica y preconfigura las prácticas sociales de los cuerpos biológicos socializados, en otras palabras, el haber negado este hecho seguramente hubiera inhibido la comprensión del fenómeno, después de todo, el análisis de la subjetividad sin el estudio de las condiciones sociales objetivas de su producción hubiese llevado a un entendimiento corto y parcializado.

Así, parece ser que las instituciones educativas no ofrecen servicios educativos, sino que son mecanismos de reproducción que satisfacen las necesidades del mercado, con procesos de enseñanza y aprendizaje cuya estructura lejos de ser una negociación, se asemeja más a esquemas preconfigurados de producción y fragmentación de subjetividades, los cuales están regulados por la trayectoria de los agentes y de su posición ocupada en el espacio social, con diversos campos yuxtapuestos. Y donde cada agente tiene su historia, su trayectoria, su acumulación y su transformación de capitales, sus estrategias y, su *habitus* conformado y configurado a lo largo de su exposición en el espacio social.

Esto implica tomar en consideración dos criterios, en primera instancia tomar los agentes pertinentes con el poder específico que les permite ser eficientes en un determinado campo y por

consecuencia producir efectos en él y, por otra parte, tomar en consideración las propiedades pertinentes, aquellas que son consideradas para tener eficiencia en el campo educativo (esto representa el campo hermenéutico).

La fragmentación de subjetividades.

De la revisión del campo educativo con el campo del poder se desprende que las condiciones objetivas, en tanto productoras de subjetividad, son transpuestas de los espacios supranacionales a los espacios educativos a nivel local o regional, tal es el caso de las unidades de análisis aquí estudiadas, donde diversos documentos rectores de la vida universitaria son prácticamente una apropiación acrítica de las recomendaciones de organismos internacionales; estos mecanismos objetivos contribuyen por una parte a instaurar relaciones duraderas de dominación pero al mismo a pasar un tanto inadvertidas, de esta manera, la búsqueda de la estandarización en la formación de estudiantes universitarios, la atención a los requerimientos del sector productivo y la administración controlada del y por el Estado en las instituciones, son sólo algunas de las estrategias de conservación del modelo económico neoliberal.

Esta forma eufemizada de dichos mecanismos objetivos es productora de lo que en este trabajo se ha denominado suprasubjetividad, una especie de subjetividad objetivante que regula de manera casi imperceptible las prácticas escolares, en tanto agentes, de profesores y de alumnos; tal es el caso de devaluación de determinados capitales (ej. experiencial) y la revaloración de otros (ej. cultural institucionalizado) que tienen un efecto en la conformación de subjetividad de los agentes que manifiestan a través de sus percepciones, opiniones, emociones y creencias pero también son generadoras de efectos en la intersubjetividad manifestada en sus prácticas educativas como actos de un proceso de inculcación-asimilación, donde evidentemente intervienen otros agentes (en este caso profesor-alumno) quienes a su vez tienen una subjetividad propia.

Ahora bien, el análisis de correspondencias múltiples y otras técnicas de análisis multivariante empleadas en esta tesis, son técnicas cuyos gráficos representan un tratamiento de carácter relacional de los datos que se proveen como insumos, de tal manera que necesario precisar que los resultados pueden tener variación si se toma como referencia cada unidad de análisis por separado, tal como se decidió incorporar en esta tesis, o bien trabajar ambas unidades de manera simultánea. Esta decisión metodológica no es menor toda vez que el análisis de los resultados y su correspondiente discusión ya no está solamente en función de una espacio-temporalidad específica, sino también en la forma en que se decide trabajar las unidades de análisis.

Se decidió establecer esta reflexión en este momento con la intención de contextualizar las conclusiones que se presentan a continuación. Esta decisión corresponde a que, en el análisis de la

relación entre el campo educativo y el campo del poder como fuente principal de la suprasubjetividad, no fue preciso emplear dichas técnicas, pero si lo fue en el momento de construir las clases analíticas a partir del volumen y estructura del capital identificados en dicha relación así como el análisis de las percepciones, opiniones y prácticas de los agentes sociales; de esta manera se articuló la teoría abordada, el método comparado y el tratamiento del dato, todos ellos desde una perspectiva relacional.

La construcción analítica de clases sociales en el espacio social demandó por una parte la identificación de los capitales en juego a partir del análisis del campo educativo bajo investigación respecto al campo de poder y su correspondiente detección empírica en el trabajo de campo. En este sentido, se hace énfasis que las condiciones objetivas propias del espacio educativo bajo estudio demandaron la construcción de capitales propios de dicho espacio y que no fueron definidos por la propuesta teórica adoptada, pero que al ser la teoría bourdieusiana abierta y relacional, permitió su definición y detección empírica. La articulación de los capitales definidos por la propuesta teórica, así como aquellos contruidos exprofeso para el campo, no sólo facilitó la explicación y comprensión de la fragmentación de subjetividad, sino que abrió vetas que al inicio de la construcción del objeto de estudio no estaban consideradas.

Ahora bien, la estrategia metodológica de tomar como referencia la construcción analítica de clases para los agentes en función tanto de su trayectoria social como de su volumen y estructura de capital (capitales determinados a su vez por las condiciones objetivas), posibilitó el estudio de la subjetividad en la formación de estudiantes universitarios bajo la concepción de estatizar las clases en referencia con la finalidad de identificar rasgos de una fragmentación de subjetividades con fines analíticos.

Es decir, se analizaron bajo un mismo referente objetivo las percepciones y prácticas de agentes sociales así como el dinamismo que éstas presentan al abordar temáticas tales como las emociones y aprendizaje, los valores, el *ethos*, la perspectiva de género y gobierno y sociedad entre otros y que de alguna manera son conocidos y reconocidos en los espacios sociales estudiados mediante diversos documentos analizados en esta tesis, tal el es caso de los decretos de creación, modelo educativo y reglamentos varios pero también en las disposiciones de los agentes.

Este dinamismo en las percepciones y las prácticas sociales está condicionado no sólo por las estructuras objetivas del campo educativo bajo análisis, sino por la coexistencia de diferentes campos en el mismo espacio-tiempo, estos campos tales como el familiar, el laboral, el social, el económico y el político (aunque pueden coexistir otros como el religioso que apenas se dejan entrever algunos rasgos de influencia) que con sus correspondientes estructuras objetivas son productores de una

subjetividad que les es propia pero que en conjunto confluyen en una subjetividad objetivante que tiene incidencia en el proceso de inculcación-asimilación de los agentes.

Como se ha dejado entrever, esta suprasubjetividad objetivante no es el único tipo de subjetividad que está presente en las practicas escolares, existe una subjetividad propia en los agentes que ha sido producida por otros campos, en los que el agente está o ha estado sometido a sus efectos, que coexiste y opera en conjunto con la suprasubjetividad, tal es el caso de aquellas percepciones manifestadas por los agentes en términos del futuro personal y profesional de los egresados, donde se observó una fuerte relación respecto a la historia hecha cuerpo en los agentes.

De igual manera se detectó la influencia del entorno socioeconómico y político de las unidades de análisis en la conformación del *habitus* y/o disposiciones de los agentes, en el primer caso un mayor desarrollo industrial, pero a la vez rural de la UPB determinó las disposiciones con relación al campo productivo y en el caso de la cercanía de un entorno más urbanizado de la UPMH condicionó las disposiciones en perspectiva de género, por ejemplo. Mientras que los efectos del campo político se hicieron patentes en el decreto de creación, particularmente en el caso de la UPMH, donde el rector para ser tal debe tener “pleno goce de derechos políticos” por citar sólo un referente.

En adición a estos dos tipos de subjetividad, se estudió la intersubjetividad en tanto interacciones sociales entre agentes profesor-alumno que, al ser mediatizadas a través de prácticas escolares como atención tanto emocional como académica, se observaron regularidades entre la *doxa* establecida por aquellos campos que han ejercido un mayor efecto en los agentes y su práctica escolar, tal es el caso de agentes que con un *habitus* propio del campo laboral tienden a brindar atención de estudiantes sin canalización mediante el empleo de técnicas propias del sector productivo, en contraste con aquellos agentes con un *habitus* más típico del campo educativo optan por canalizar a los alumnos.

De tal suerte que los resultados aquí presentados no solamente confirman que el modelo teórico-metodológico de la producción de subjetividades es una buena aproximación para el estudio de la subjetividad, sino que también permitió identificar otros hallazgos que estaban fuera de todo presupuesto; tal es el caso de la transición analítica en los agentes del capital en *habitus* y éste a su vez, en disposiciones en función al campo y sus estructuras objetivas que lo regulan.

Esto es, dependiendo del campo donde se focalice el estudio, un agente tendrá estructuras estructuradas y estructurantes que podrán ser clasificadas como capital, *habitus* o disposiciones ante la mirada del investigador, por lo que lejos de pensar en un relativismo de la propuesta teórico-metodológica aquí abordada, los hallazgos invitan a reflexionar sobre la importancia de la fragmentación de subjetividades.

En complemento, se encontró evidencia empírica que da cuenta de la importancia de la trayectoria social de los agentes en la construcción analítica de las clases sociales, toda vez que la

histéresis (en tanto efecto de remanencia atribuido a los efectos de un determinado campo y que se manifiesta las disposiciones o *habitus*) de los agentes en un momento determinado confluye con el sentido del efecto del campo, pero que sin embargo en otro momento puede tener sentido oblicuo o incluso contrapuesto a tales efectos.

Dicha interacción, a favor o en contra de los efectos del campo, no sólo puede deberse a un dinamismo de este sino también a un dinamismo propio de los agentes (capacidad de agencia) que regulan sus prácticas sociales; de esta manera, un corolario de esta premisa es que, a mismo volumen y estructura de capital y trayectorias sociales similares, los agentes sociales tenderán a tener disposiciones y desarrollar prácticas sociales similares bajo las condiciones objetivas de un determinado campo. En casos distintos, se pueden presentar regularidades en las disposiciones, pero también una regularidad de irregularidades en tales disposiciones.

En adición, se observó que las condiciones objetivas de los espacios educativos bajo análisis, tienden a sobrevalorar aquellos capitales que son demandados por los organismos acreditadores y que se ven reflejados en la normativa correspondiente, estos capitales son asociados a mayor habilitación académica tal es el caso de estudios de posgrado, publicaciones y proyectos de investigación, participación en redes académicas y nombramientos especiales tales como el perfil deseable y preferente ante el PRODEP y bien como investigadores reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores entre otros.

Pero el reconocimiento de este capital simbólico conlleva de manera colateral, la devaluación de capitales tales como el capital tecnológico y experiencial que no tienen tanto reconocimiento en los espacios educativos analizados, aun cuando los agentes sociales que los poseen presentan efectos de histéresis del campo laboral en su práctica educativa. Esta situación presenta, hasta cierto punto de vista, una contradicción con el modelo educativo cuya pretensión es la vinculación con el sector productivo con la finalidad de atender las demandas que presenta su práctica empresarial.

El estudio de la subjetividad implica entonces el reconocimiento de las diferencias, de las particularidades de los agentes en un proceso formativo regulado por condiciones objetivas productoras de subjetividad inscritas en una espacio-temporalidad relativa; sin embargo, dicho estudio precisa reconocer que cada agente inserto en el campo educativo tiene su propia subjetividad lo que lleva a recuperar la noción de la fragmentación de subjetividades, pero no solamente dicho reconocimiento es importante, también lo es el hecho de que el investigador que aborda como objeto de estudio la subjetividad, tiene sus propias condiciones objetivas productoras de múltiples subjetividades.

Cabe hacer la aclaración que para observar el dinamismo de los campos que se yuxtaponen en el espacio educativo, fue fundamental focalizar la mirada sobre las condiciones objetivas establecidas

por el campo del poder, así como los capitales en juego. Esta focalización permitió estudiar la subjetividad a partir de un proceso de análisis consistente en la fragmentación de subjetividades y se considera que bajo otra aproximación a la realidad social no hubiera sido posible detectar la coexistencia de los campos ni las múltiples subjetividades asociadas y producidas por dichos campos, por ejemplo, en el caso de que solamente se hubieran estudiado las percepciones y las prácticas sociales de los agentes con referencia a las emociones y su importancia en el aprendizaje de los estudiantes como en sus orígenes estaba construido el objeto de estudio.

El dinamismo de los campos no es exclusivo de aquellos donde está posicionado el objeto de estudio sino también aquellos campos donde se posiciona el investigador. Así, se parte de la premisa de que las conclusiones presentadas hasta ahora corresponden a una mirada teórica, epistemológica y metodológica particular, una mirada dialéctica que precisa un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción permanente, pero que simultáneamente reconoce un dinamismo de los campos que se yuxtaponen en un espacio social pero que de manera paralela presentan un dinamismo de los campos que coexisten en el espacio académico en el que el investigador ocupa una posición específica. Sin embargo, por cuestiones de temporalidad se tomó la decisión de realizar un cierre parcial en esta investigación; sin duda una nueva mirada y nuevas investigaciones proveerán elementos de reflexión y discusión hasta ahora inalcanzados en esta tesis y que enriquecerán el estudio de la subjetividad en los espacios educativos.

Recomendaciones

Es muy importante establecer que la apuesta teórica de Pierre Bourdieu como autor principal, así como la estrategia metodológica de los estudios comparados adoptadas en la presente tesis, demandó tres momentos específicos desde la perspectiva sociológica del autor francés y sobre los cuales, me permito hacer algunas recomendaciones. El primero de dichos momentos está referido a la relación del campo de estudio con el campo del poder y, en este sentido, la investigación documental y los marcos interpretativos facilitaron el análisis y construcción del dato toda vez que la apuesta fue el determinar las condiciones objetivas y la correspondiente producción de suprasubjetividad desde la posición de los agentes sociales.

La principal disyuntiva que se generó fue precisamente en el segundo y en el tercer momento propuestos por el sociólogo bearnés y que están asociados con la determinación empírica de los capitales en juego en el espacio educativo analizado, las posiciones que ocupan los agentes sociales y por supuesto su *habitus* y/o disposiciones, es aquí donde se presentó el dilema sobre concretar la explicación y la comprensión de los resultados desde el tratamiento en conjunto de las unidades de análisis por una parte o bien realizar dicho tratamiento por unidad de análisis, decisión metodológica que no fue menor y demandó una profunda reflexión al respecto. Se le recuerda al lector, que es precisamente en estos momentos donde se buscó la asociación entre las condiciones objetivas productoras de subjetividad e intersubjetividad y los diferentes campos yuxtapuestos.

Cabe mencionar al lector que se trabajaron ambas perspectivas citadas en el párrafo anterior con la finalidad de identificar las diferencias y similitudes entre ellas, evidentemente por cuestión de espacio no es posible detallarlas, por lo que solamente menciono que la construcción analítica de las clases sociales mediante el análisis de correspondencias múltiples y el análisis de clúster fueron diferentes al realizar en conjunto a todos los agentes sociales de ambas unidades de análisis que respecto a aquellos análisis para cada uno de los espacios educativos de manera separada. En este sentido los diagramas de percepción y los dendrogramas correspondientes generaron diferencias significativas en la construcción del dato.

Es así que, tomando en consideración que el análisis multivariante consiste en una serie de técnicas de carácter relacional, la recomendación para este tipo de estudios es que no se realice el análisis multivariante trabajando en conjunto a la totalidad de los agentes sociales y a partir de ello explicar y comprender las unidades de análisis en sus diferentes momentos, sino por el contrario, trabajar de manera separada el análisis de los diferentes espacios sociales y a través de las técnicas asociadas al método comparado, concretar la fase o las fases de interés para el investigador en función a su objeto de estudio.

Sugerencias

El estudio de la subjetividad implica, al menos desde el posicionamiento teórico, metodológico y procedimental aquí abordado, el reconocimiento de múltiples variables analíticas y categorías conceptuales para su aproximación, sin embargo y ante la escasez de diversos recursos, fue preciso el aplicar la cláusula *ceteris paribus*, y que en este caso consistió en dejar como constante la operación del diseño curricular, el proceso de evaluación y el proceso enseñanza-aprendizaje entre otros y que ahora se describen brevemente dos de ellas.

En el caso de la operacionalización del mapa curricular del programa educativo, se resaltan algunas diferencias encontradas durante el desarrollo del trabajo de campo tal es el caso de que en la UPB los estudiantes pueden elegir su carga académica en función de sus propias condiciones económicas, familiares y personales, esta flexibilidad por una parte favorece la permanencia de los estudiantes pero al mismo tiempo retrasa el egreso y el consecuente cumplimiento de indicadores tales como la eficiencia terminal; respecto a la UPMH, los estudiantes no pueden elegir su carga académica, toda vez que tienen que cursar la totalidad de asignaturas que establece el mapa curricular en el cuatrimestre al que se inscriben.

Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, se tiene que aunque en la zona geográfica donde está instalada la UPB existen mayor presencia de empresas internacionales y transnacionales, la enseñanza del idioma inglés está regulada por lo que establece el diseño curricular del programa educativo elegido para el análisis en la presente tesis y que consta de nueve cursos de inglés, uno por cuatrimestre; en tanto que la UPMH al adoptar recientemente un modelo Bilingüe Internacional Sustentable (BIS), los estudiantes de nuevo ingreso cursan el denominado curso de inmersión cuya finalidad, entre otras, es la regularización académica en el idioma en comento toda vez que de manera gradual las asignaturas del mismo programa educativo son impartidas en inglés. Cabe hacer mención en este último caso, que tales disposiciones no están establecidas en el decreto de creación ni el diseño curricular.

En este contexto, es que son dos las sugerencias para estudios posteriores, la primera de ellas precisamente radica en el hecho de focalizar la subjetividad producida por las condiciones objetivas del campo de estudio y, una segunda, es la exploración de otras técnicas de análisis multivariante que puedan proveer otras lógicas en la construcción del dato y visibilicen lo que posiblemente quedo invisibilizado por el uso de las técnicas aquí seleccionadas. Ambas recomendaciones precisan el tratamiento de una cantidad de información considerable, por lo que es necesario ampliar el uso de diversas técnicas tanto cualitativas como cuantitativas.

Bibliografía

- Asensi, V & Parra, A (2002). El método científico y la nueva filosofía de la ciencia. *Anales de documentación*. Núm. 5. Pp. 9-19. Recuperado el 26 de noviembre de 2017 de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2251/2241>
- Alaníz, C. (2008). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE y todos los demás. Ponencia presentada en el coloquio: *Mitos y realidades de la política mexicana* organizado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM del 6 al 9 de mayo de 2008. Recuperado el 27 de abril de 2017 de http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09_iv_jul_2008/casa_del_tiem po_eIV_num09_09_15.pdf
- Alcántara, A. (2006). Tendencias mundiales de la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. *Revista da faculdade de Educação da UFG*. V.31, n. 1 pp 11-33. Recuperado el 27 de abril de 2017 de <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1490/1474>
- Altamirano, M. & Martínez, A. (2011). El método comparado y el neo-institucionalismo como marco metodológico para la investigación en ciencias sociales. *Mundo Siglo XXI, revista del CIECAS-IPN*, Núm. 25, Vol. VII, pp. 55-63. Recuperado el 17 de noviembre de 2016 de <http://www.mundsigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v07/25/05.pdf>
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*. Año 28. Núm. 80, Pp. 259-278. Recuperado el 28 de octubre de 2016 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n80/v28n80a9.pdf>
- Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 139-156. Recuperado el 25 de abril de 2017 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2765/2112>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Instituto Tecnológico de Ciudad Cuauhtémoc.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI editores.
- Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas (1ª edición electrónica)
- Baker, D. y Wiseman, A., (2005). *Tendencias globales en política educativa. Perspectivas internacionales sobre educación y sociedad Volumen 6*. USA: Elsevier
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Editorial Herder.
- Bisquerra R. y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. (Emotional competences). *Educación XXI*, 10, pp 61-82. Recuperado el 17 de marzo de 2017 de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bohm, D. (1980). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México D.F.: Siglo XXI editores
- (2011b). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- (2003). *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili
- (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.
- (2000a). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa Editorial

- (2000b). *Sobre el campo político*. Conversación con Philippe Fritsch. Lyon: Presses Universitaires.
- (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- (1989-1992). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- (1990). *Sociología y cultura*. México D.F: Editorial Grijalbo S. A.
- (1987). Los tres estados del capital en *Sociológica. Revista el departamento de sociología*. VI: año 2, número 5, otoño 1987. UAM. Recuperado el 10 de noviembre de 2015 de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf>.
- (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Brown, J. (2003), La equidad: asignatura pendiente del nuevo milenio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXXIII, Núm 2, 2º trimestre, 2003, Pp. 5-12. Recuperado el 15 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27033201>
- Bustelo, M. & Lombardo, E. (2007). *Políticas de igualdad en España y Europa. Afinando la mirada*. Madrid: Grupo Cátedra
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo. Colección Cuadernos metodológicos núm. 21*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Calvo de Mora, J. (2012). Políticas educativas basadas en el control de la subjetividad de la población escolar. *Praxis educativa*. XV (15) Pp. 80-103. Recuperado el 20 de enero de 2016 de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n15a11mora.pdf>
- Camarena, M.; Saavedra, M. & Ducloux, D. (2015). Panorama del género en México: situación actual. *Revista Científica Guillermo de Ockham*. Vol. 13. Núm. 2. Pp. 77-87. Recuperado el 25 de enero de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105344265008.pdf>
- Carnoy, M. y Rhoten D. (2002). What does globalization mean for educational change ? A comparative approach. Guest Editorial Essay. *Comparative Education Review*, V21 n1 p1-9. *Chicago Journals*. Recuperado el 28 de mayo de 2015 de <http://www.jstor.org/stable/10.1086/324053>
- Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica. Introducción a una Filosofía de la Cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castrejón, J. & Cantero, M. & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Educational & Psychology I+D+i and Editorial EOS. Spain*. Recuperado el 06 de junio de 2014 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_267.pdf
- Cerón, A. (2017). Sobre la (in)utilidad de la razón filosófica en el contexto de la razón educativa. *Eikasía. Revista de filosofía*. Enero 2017. Pp. 217-235 Recuperado el 05 de enero de 2018 de <http://revistadefilosofia.com/73-12.pdf>
- (2016). Réplica a El desafío de las políticas educativas de subjetividad de Juan Carlos Tedesco. Una propuesta de la integración de los procesos de subjetivación. *RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Vol. I Núm. 2, Junio 2016. Quito, Pp. 44-63. Recuperado el 16 de agosto de 2017 de http://revista.religacion.com/assets/ceron_martinez.pdf
- (2012). Habitus y capitales: ¿Disposiciones o dispositivos sociales? Notas teórico-metodológicas para la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. No. 4 Octubre 2012-Marzo 2013. Argentina. Pp. 68-82. Recuperado el 24 de marzo de 2017 de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/53/168>
- Collier, D. (1994). El método comparativo: dos décadas de cambios. En Sartori, G. & Morlino, L. *La Comparación en las Ciencias Sociales*. Pp. 51-79. España: Alianza Editorial

- Cervini, R. (2002). Desigualdades Socioculturales en el Aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 8 (2). Recuperado el 07 de junio de 2014 de http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n2_1
- Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza editorial.
- Cortés, F. (2010). Reseña de ¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultado de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008) de Carlos Muñoz Izquierdo. En *revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, abril-julio 2010, pp. 621-626. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Distrito Federal, México.
- Cuvardic, D. (2001). Los marcos interpretativos en la ciencia social. *Revista Reflexiones*. Vol. 80. Num. 1. Recuperado el 20 de abril de 2017 de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11271>.
- CUP (2005). *Modelo Educativo del Subsistema de Universidades Politécnicas*. Recuperado el 09 de mayo de 2017 de http://www.upvictoria.edu.mx/upv/docs/nuestra_universidad/modelo_educativo_unipols.pdf
- De Hoyos, R., Martínez, J., Székely, M. (2010). *Educación y movilidad social en México*. Recuperado el 23 de junio de 2015 de <http://www.ceey.org.mx/site/files/Escuela%20MS/Lecturas/Educacion%20y%20movilidad%20social%20en%20Mexico-MIGUEL%20SZEKELY.pdf>
- De la Garza, E. (2003). Las universidades politécnicas. Un nuevo modelo en el sistema de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior número 126 Volumen 32*, ANUIES. Recuperado el 27 de abril de 2017 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista126_S2A5ES.pdf
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE
- Duart, J. (1999). *Ética. La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Fericgla, J. (2011). Cultura y emociones. Manifiesto por una antropología de las emociones. *Societat d'Etnopsicologia Aplicada i Estudis Cognitius*. Recuperado el 12 de abril de 2016 de <http://josepmfericgla.org/2011/cultura-y-emociones>
- Fernández, A. (2008). El primer positivismo. *Conflicto social*, Año a, No. 0. Pp. 25-40. Recuperado 07 de marzo de 2018 de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20140715044732/fernandez01.pdf>
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación vol 35 núm. 1*, pp 1-36. Recuperado el 17 de abril de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44018789001>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós
- Flórez, C. (2013). La existencia y el estertor: Una posibilidad filosófica en la obra de Arthur Schopenhauer. *Hybris. Revista de Filosofía*, Vol. 4 No.1. Primavera 2013. Pp. 105-146. Recuperado el 16 de febrero del 2018 de <http://revistas.cenaltel.cl/index.php/hybris/article/view/34/43>
- García Inda, A. (1997). *La violencia de las formas jurídicas*. Barcelona: Cedecs Editorial S. L.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Gargallo, L., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., Ross, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de*

- Educación, 42 (1). Recuperado el 5 de marzo de 2016 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*. Boston: Allyn & Bacon
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. USA: Standford Unity Press.
- Gil, M. (2008). Género y educación, comentario al ensayo de Acker. *Proyecto Social: Revista de relaciones laborales*. 12(12). Pp. 103-119. Recuperado el 12 de enero de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3005732.pdf>
- Giménez, G. (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. Recuperado el 15 de marzo de 2018 de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>
- Gobierno del Estado de Hidalgo (2016). Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. Tomo CXLIX Núm. 32 Alcance Uno. 01 de agosto de 2016. Pachuca de Soto.
- Gobierno del Estado de Guanajuato (2010). Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato. Año XCVII, Tomo CXLVIII, Número 147. 14 de septiembre del 2010.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica. Clínica Teórica y Práctica*. Vol. 1, Núm. 2. Recuperado el 30 de mayo de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4815129.pdf>
- Gómez-Chacón, I. (2002). Afecto y aprendizaje matemático: causas y consecuencias de la interacción emocional. *Reflexiones sobre el pasado, presente y futuro de las matemáticas*. (pp. 197-222) España. Universidad de Huelva. Recuperado el 25 de septiembre de 2014 de <http://www.mat.ucm.es/~imgomez/vieja/igomez-chacon-huelva.pdf>
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 4. Edición crítica de Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. México: Era
- Gutiérrez, A. (1997). Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu. En *Revista Kairos, Año 1, Nm. 1, 2do semestre 1997*. Recuperado el 14 de octubre de 2016 de <http://www.revistakairos.org/k01-08.htm>
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. & Black, W. (1999). *Análisis multivariante 5ª Edición*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hegselmann, R. (1996). La concepción científica del mundo, el círculo de Viena: Un balance. En Cirera, R., Ibarra A. & Mormann, T. *El programa de Carnap: Ciencia, lenguaje y filosofía*. Pp. 111- 148. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Huerta, J. (2012). El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile, ¿La desigualdad por otras vías? En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, Pp 65-88. Recuperado el 18 de marzo de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023076004>
- Inglehart, R. (1994). La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político. Recuperado el 12 de junio de http://archivo.estepais.com/inicio/historicos/38/22_folios_modernizacion%20y%20posmodernizacion.pdf
- James, W. (1912). *Essays in radical empiricism*. New York: Longmans, Green and Co.
- Joy, D. (2008). Policy Research and the Sociology of Education. Contributions to Understanding the Experiences of Marginalized Populations. *Journal of Thought, Fall-Winter*. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de http://www.jstor.org/stable/jthought.43.3-4.9?seq=1#page_scan_tab_contents
- Jódar, F. & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para el análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, núm. 32, enero-marzo 2007, Pp.381-404. Recuperado el 28 de octubre de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003218>
- Jung, C. (1949). *Psicología y religión*. Buenos Aires: Paidós

- Kant, M. (1972). *Crítica de la razón pura*. México: Editorial Porrúa.
- Lee, J., Shute, V. (2010). Personal and Social-Contextual factors in K-12 Academic Performance: An integrative Perspective on Student Learning. *Educational Psychologist*, 45(3), Pp. 185-202, 2010. DOI 10.1080/00461520.2010.493471
- León, J. Solari, Olmos, Escudero (2011). La generación de inferencias dentro de un contexto social. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1). Recuperado el 28 de enero de 2017 de <http://revistas.um.es/rie/article/view/115381>
- Levin, R. & Rubin, D. (1996). *Estadística para administradores*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Lingard, B. & Rizvi, F., (1998). Globalisation and the fear of homogenisation in Education. *Change: Transformations in Education*, Vol. 1, No. 1 Pp. 62-71. Recuperado el 20 de mayo de 2015 de <http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/moon/Globalization/j.1741-5446.2000.00419.x.pdf>
- López, C., (2014). *Instituciones, inequidad y sistema de privilegios en México. Un estudio sobre el origen y las causas del atraso, el subdesarrollo y la deficiente democracia*. México: Gernika.
- López, N., (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPE UNESCO
- López, M. (2013). Ética profesional y complejidad. Los principios y la religación. *Ética profesional en la educación superior. Perfiles Educativos*. Vol. XXXV Núm. 142. Pp. 43-52
Recuperado el 20 de enero de 2018 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a20.pdf>
- Lozano, J. (1999). *Ética y empresa*. Valladolid: Ed. Trota.
- Maldonado, A; (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, núm. 87, Recuperado 25 de abril de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208704>
- Mardones, J. & Ursua, N. (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Marmolejo, F., Puukka, J., (2006). Supporting the contribution of higher education to regional development: lessons learned from an OECD review of 14 regions throughout 12 countries. UNESCO forum on Higher Education, Research and Knowledge. *Colloquium on Research and Higher Education Policy*. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de <http://www.oecd.org/edu/imhe/39874433.pdf>
- Mascareño, A. (2008). Communication and Cognition. The Social Beyond Language, *Interaction and Culture. Integr Psych Behav* 42:200-207. Recuperado el 16 de mayo de 2014 de <http://link.springer.com/article/10.1007/s12124-007-9046-3#page-1>
- Maturana, H. y Varela, F. (2004). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: Una aproximación al concepto de género. *Barataria. Revista Castellano-Manchega*. Núm. 11. Pp. 73-83.
Recuperado el 12 de enero de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/3221/322127621004.pdf>
- Morales, M., & Gutiérrez, G. (2017). Matrimonio igualitario en México. *Hechos y Derechos*, 1(40). Recuperado el 30 de marzo de 2018 de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11539/13418>
- Mosen, L., Vidovich, L., Chapman, A. (2007). Students at educational risk : dilemmas in policy and practice. AARE annual conference. Fremantle. *AARE anual conference. Fremantle*.
Recuperado el 13 de mayo de 2015 de [http://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/students-at-educational-risk-dilemmas-in-policy-and-practice\(707d4e13-5350-4a70-a95a-2236e0eccf84\).html](http://research-repository.uwa.edu.au/en/publications/students-at-educational-risk-dilemmas-in-policy-and-practice(707d4e13-5350-4a70-a95a-2236e0eccf84).html)

- Muñoz Izquierdo, C., (1981). El papel de la educación en el desarrollo económico y social. Una perspectiva. *Revista de la Educación Superior* Vol X (1) Núm 37, enero-marzo 1981. Recuperado el 19 de octubre de 2016 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista37_S1A2ES.pdf
- Murillo, F. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2008. Vol 1, núm 1. Recuperado el 13 de octubre de 2014 de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Mungaray, A., Sánchez, M. (1993). Movilidad y educación superior en México. *Revista de la Educación Superior* núm. 85 Pp. 1-5. Recuperado el 24 de junio de 2015 de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista85_S1A3ES.pdf
- Núñez Ladeveze, L. (1985). Sobre el uso de conceptos comprensivos en Ciencias Sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 29. Pp. 43-83. Recuperado el 26 de febrero de 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250534.pdf>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education - Supporting Disadvantaged Students and Schools*
- Olivera, C. (2013). La educación comparada: hacia una teoría fundamental. En *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (Pp 239-258). Madrid: Plaza y Valdez Editores.
- Olivares, E. (2015. 17 de marzo). La educación superior dejó de ser opción para la movilidad social: especialista. Periódico La Jornada p.35 martes 17 de marzo de 2015. Recuperado el 24 de junio de 2015 de <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/17/sociedad/035n1soc>
- Oreja, M. & Vior, S. (2016). La educación y los organismos internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal of supranational policies of education*. No. 4, Pp. 18-37. Recuperado el 26 de abril de 2017 de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671236/JOSPOE_4_2.pdf?sequence=1
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and Social Theory: Culture, Power and the Acting Subject*. London: Duke University Press.
- Páramo, V. (2010). El eterno dualismo antropológico alma-cuerpo: ¿Roto por Laín?. *Thémata. Revista de filosofía*. No. 46 (2012-segundo semestre). Pp. 563-569. Recuperado el 12 de marzo de http://institucional.us.es/revistas/themata/46/art_53.pdf
- Paulston, R. (2013). Representación de paradigmas y teorías en educación comparada. En *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (Pp. 211-237). Madrid: Plaza y Valdez Editores.
- Pasek de Pinto, E. & Matos de Rojas, Y. (2006). Cinco paradigmas para abordar lo real. *Telos* Vol. 8, No. 1 Pp. 106-121. Recuperado el 10 de enero de 2018 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318655008>
- Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. Volumen IX junio 2006 Número 22. Recuperado el 57 de octubre de 2016 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123905>
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Popkewitz, T. (1996). El estudio de la administración de la libertad a finales del siglo XX : Descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. En Pereyra, M., García, J. Gómez, A. & Beas, M. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pp. 119-167. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8 (1), 2006, p. 0. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México. Recuperado el 12 de enero de 2016 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508109>
- Potts, P. (2010). El lugar de la experiencia en investigación en educación comparada. En Bray, Adamson y Mason. *Educación comparada. Enfoques y Métodos*. Hong Kong: Springer

- Peters, M. & Besley, T. (2010). Part I Education policy in the age of knowledge capitalism. En *Comparative Education*. Second edition (Pp. 15-23). Boston: Pearson.
- Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, Vol 7, No. 2, junio-septiembre 2014, Pp. 132-150. Recuperado el 26 de octubre de 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848522.pdf>
- Ramírez, Z. (2013, 13 de octubre). El drama de la (in) movilidad social en México, *Forbes México*. Recuperado el 23 de junio de 2015 de <http://www.forbes.com.mx/el-drama-de-la-in-movilidad-social-en-mexico/>
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación Comparada*. Núm. 3. Pp. 61-75. Universidad Autónoma de Barcelona: Centro de Pedagogía Comparada
- Rinne, R., Kivirauma, J., Simola, H. (2002). Shoots of revisionist policy or just slow readjustment? The finnish case of educational reconstrucción. *J. Education Policy*. Vol 17 No. 6. Pp. 643-658. Recuperado el 22 de mayo de 2015 de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268093022000032292>
- Rincón, S., Silva, N., Gaiot, M., Urdaneta, A. & Machado, H. (2001). El enfoque empírico-inductivo y los problemas de la investigación social en Venezuela. *Telos* Vol. 3 (2), Pp. 97-116. Recuperado el 27 de enero de 2018 de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/1958/3325>
- Rojas, M., Navarrete, Z. (2010). Educación Comparada; reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En *Educación Comparada* (Pp. 53-66). México: Planea
- Salas, M. (2005). La explicación en las ciencias sociales: consideraciones intempestivas contra el dualismo metodológico en la teoría social. *Reflexiones*, Vol. 84. Núm. 2, Pp. 51-60. Universidad de Costa Rica. San José Costa Rica. Recuperado el 14 de septiembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/729/72920803004.pdf>
- Sartori, G. (1994). Comparación y método comparado. En Sartori y Morlino *La comparación en las Ciencias Sociales*. España: Alianza Editorial.
- Sánchez, M; Fernández, P; Montañés, J. y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres. *Educational & Psychology I+D+i and Editorial EOS. Spain*. Recuperado el 22 de octubre de 2014 de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_253.pdf
- San Martin, B. y Tirso, M. (2010). Perfiles de desempeño en Matemática, según habilidad cognitiva por nivel socioeconómico en estudiantes chilenos de enseñanza municipal. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 12 (1). Recuperado el 26 de noviembre de 2014 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15513269001>
- Sartre, J. (1999). *Bosquejo de una teoría de las emociones*. México: Editorial Alianza
- Schriewer, J. & Pedro, F. (1993). *Manual de educación comparada vol. II. Teoría, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.
- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de colaboración: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. *Educación y ciencia. Nueva época* Vol. 1 No1 (15). Pp 21-58. Recuperado el 2 de mayo de 2015 de <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/108>
- (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. *Revista de educación, núm, extraordinario 1989* (Pp. 77-127). Madrid: Ministerio de educación y ciencia.
- Shahjahan, R. (2012). Chapter 8 The roles of international organizations (Ios) in globalizing Higher Education Policy. En *Higher Education : Handbook of theory and research, Higher Education : Handbook of theory and research* 27. DOI 10.1007/978-94-007-2950-6.
- Slater, D. (1996). La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-sur : Imaginaciones desafiantes de lo global. En Pereyra, M., García, J. Gómez, A. & Beas,

- M. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pp. 437-463. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Sen, A. (1979). *Nuevo examen de la desigualdad*. España: Alianza económica.
- Talavera, E. y Pérez-González, J. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 92-112. Recuperado el 26 de agosto de 2014 de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/38141094.html
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B. y Henry, M. (1997). *Education Policy and the politics of change*. London: Routledge
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34, No. 123, Pp. 555-572, Recuperado el 14 de enero de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a03v34123.pdf>
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Toulmin, S. (1996) Cambiar las instituciones a través de la participación: Elitismo y democracia entre las ciencias. En Pereyra, M., García, J. Gómez, A. & Beas, M. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pp. 437-463. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos ?* Buenos Aires : FCE
- Uribe, C., Vásquez, S., Pardo C. (2006). Subsidiar y segregar: la Política de estratificación y sus efectos sobre la movilidad social en Bogotá. *En Papel Político*, Vol. 11, núm. 1, enero-junio, Pp 69-93. Recuperado el 24 de junio de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77716566004>
- Ulin, R. (1990). *Antropología y teoría social*. México: Siglo XXI editores
- Verloo, M. (2005). Mainstreaming gender equality in Europe. *The greek review of Social Research* (special issue: differences in the framing of gender inequality as a policy problem across Europe). 117, B'. 11-34. Recuperado el 15 de marzo de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/285165624_Mainstreaming_gender_equality_in_Europe_A_critical_frame_analysis
- Vélez, R., Campos, R., Huerta, J. (2013). Informe de movilidad social en México 2013. Imagina tu futuro. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. Recuperado el 24 de junio de 2015 de www.ceey.org.mx/site/files/resumen_ejecutivo_imsm_0.pdf
- Vila, N. (2013). El análisis de escalamiento multidimensional. Universitat de València. Depto de Dirección de empresas "Juan José Renau Piqueras". Recuperado el 14 de enero de 2018 de <https://www.wyyy.files.wordpress.com/2013/03/escalamiento-multidimensional.pdf>
- Vulliamy, G., (2010) Educational Reform in a Globalised Age: What is globalisation and how is it affecting Education world-wide?. Recuperado el 29 de mayo de 2015 de http://www.researchgate.net/publication/267544993_Professor_Educational_Reform_in_a_Globalised_Age_What_is_globalisation_and_how_is_it_affecting_Education_world-wide
- Wallerstein, I. (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa
- Wacquant, L. (2005). *El misterio del ministerio*. Pierre Bourdieu y la política democrática. Editorial Barcelona: Gedisa.
- Weiler, H. (2010). Part 1 Ambivalence and the politics of Knowledge : The struggle for change in German Higher Education. En *Comparative Education. Second edition*. (Pp. 3-14). Boston: Pearson.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, Pp. 134-148. IISUE-UNAM. Recuperado el 01 de noviembre de 2016 de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/29175/27123>
- Wilson, M. (2010). The re-tooled mind: How culture re-engineers cognition. *Social Cognitive & affective Neuroscience*. SCAN (2010) 5, Pp. 180-187. Recuperado el 25 de mayo de 2014 de <http://people.ucsc.edu/~mlwilson/publications/RetooledMind.pdf>

- Yang, L. (2010). Cap. 10 la comparación de políticas. En *Educación comparada: enfoques y métodos* (Pp. 295-320). Hong Kong: Springer
- Yaschine, I. (2013). Movilidad Social, pobreza crónica y trabajo: reflexiones en torno al análisis de la reproducción de desventaja en hogares en pobreza. *Documento de trabajo. Programa Universitario de Estudios del Desarrollo*. UNAM.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de agencia. *Ética profesional en la educación superior. Perfiles Educativos*. Tercera época, Vol. XXXV, Núm 142, Suplemento 2013. IISUE-UNAM. Pp. 6-14. Recuperado el 20 de enero de 2018 de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a16.pdf>
- Zabludovsky, G. (1997). Subjetividad y sociología. En *el ágora*, vol. 2. Pp. 3-28. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Recuperado el 17 de octubre de <https://ginazabludovsky.files.wordpress.com/2011/08/subjetividad-y-sociologc3ada.pdf>

Anexos

Esquema 8. La educación superior y el Banco Mundial.

Calidad-evaluación (un principio de regulación financiera).

- Instauración de la "competencia con respecto a los recursos fiscales
- Implantación de mecanismos de evaluación.
- Apertura hacia las "influencias internacionales".
- Diversificación de fuentes de financiamiento (una estrategia de privatización)
- Participación de los estudiantes en los gastos mediante el pago de cuotas (derechos de matrícula)
- Obtención de fondos mediante los ex alumnos y fuentes externas.
- Actividades de generación de ingresos (cursos breves de formación profesional, los contratos de investigación, consultoría).
- Venta de productos por empresas auxiliares como hospitales, librerías, cafeterías y albergues para estudiantes.

Diversificación de la educación superior (una fórmula para adelgazar la educación universitaria).

- Creación de diversas instituciones que representen una alternativa a la educación estatal universitaria
- Las instituciones privadas ejemplos de la aplicación de calidad y eficacia, permiten ampliar "las posibilidades educacionales con poco o ningún costo para el Estado.
- Otorgamiento de subvenciones a las instituciones privadas, puesto que centros de enseñanza públicos y privados generan beneficios sociales similares.

Concepción de la educación superior.

- Mayor peso a la educación superior en cuanto bien social.
- Aceptación de la relevancia de la educación superior en los países en vías de desarrollo.
- Delimitación de la perspectiva del costo-análisis como principal referencia para valorar la educación superior.
- Prioridad a las inversiones en la educación primaria y secundaria, por encima de la educación superior.

Algunas intervenciones relevantes del BM en las políticas educativas mexicanas.

- Consolidación de diversas estrategias de colaboración entre México y el BM, sobre todo en el ámbito de políticas económicas
- Préstamos para la creación y desarrollo del Colegio nacional de Educación Profesional Técnica.
- Apoyo para los programas llamados "compensatorios", como el "Programa para abatir el desarrollo educativo" (PARE).
- Antecedente en el rubro de apoyo a la ciencia, a la tecnología y a la innovación: durante la presentación del "Programa de Ciencia y Tecnología 1995-2000"

Las políticas mexicanas en materia de educación superior y sus coincidencias con el BM.

- En 1989, John Williamson empleó por primera ocasión el concepto "Consenso de Washington" para referirse a 10 propuestas para la región latinoamericana en materia económica que después se extendieron a otras regiones del planeta. Entre las principales políticas destacan: disciplina fiscal; redirección de los gastos públicos hacia campos de mayor retorno económico, como la educación primaria; reforma de impuestos; liberalización de las tasas de interés; promoción de procesos de privatización y desregulación

Los elementos discursivos gubernamentales y sus coincidencias con los planteamientos del BM en materia de educación superior.

- Del "Programa de modernización educativa" (1989) destacan tres ejes en torno a la educación superior: calidad-evaluación, diversificación de fuentes de financiamiento y la vinculación de los ámbitos escolar y productivo.
- Del "Programa de desarrollo educativo" (1995) se observa la semejanza entre los conceptos empleados por el BM y la UNESCO:
 - Calidad-evaluación. La certificación y la evaluación de la educación media superior y superior.
 - Diversificación de fuentes de financiamiento: estudiantes, asociaciones civiles, empresas, fideicomisos y fundaciones.
 - Educación básica vs. educación superior. Mayor prioridad a la educación básica.

Las acciones gubernamentales y su coincidencia con las recomendaciones del BM en educación.

- Calidad-evaluación. En México, bajo el argumento de evaluar la "excelencia y la calidad" se han instaurado diversos mecanismos: la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984; instauración de programas de evaluación por pares (*peer review*) y de pago al mérito (*merit pay*) en el conjunto educativo nacional a partir de principios de la década de los noventa; establecimiento de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), única comisión dentro de la Comisión Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES) que ha tenido un trabajo constante; los padrones de programas de posgrado nacionales y extranjeros y de publicaciones del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), iniciados a partir del año de 1991; instauración del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), etc.
- Diversificación de fuentes de financiamiento: la presión a las universidades estatales por incrementar las cuotas universitarias, la incorporación de los sectores industriales y financieros en los procesos académicos de las universidades y la búsqueda de diversificación de fuentes como política institucional en cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES).
- Diversificación de la educación superior. Aun cuando la demanda de los jóvenes se concentra notoriamente en las universidades del Estado, el gobierno únicamente ha impulsado la creación de universidades tecnológicas y privadas.
- Educación básica vs. educación superior. La reforma del Artículo tercero constitucional y la promulgación de la Ley Federal de Educación (1992) la fracción IV señala que toda la educación que el Estado imparte será gratuita pero la V dice que el Estado imparte educación preescolar, primaria y secundaria (mientras que sólo promueve y atiende los demás tipos y modalidades)

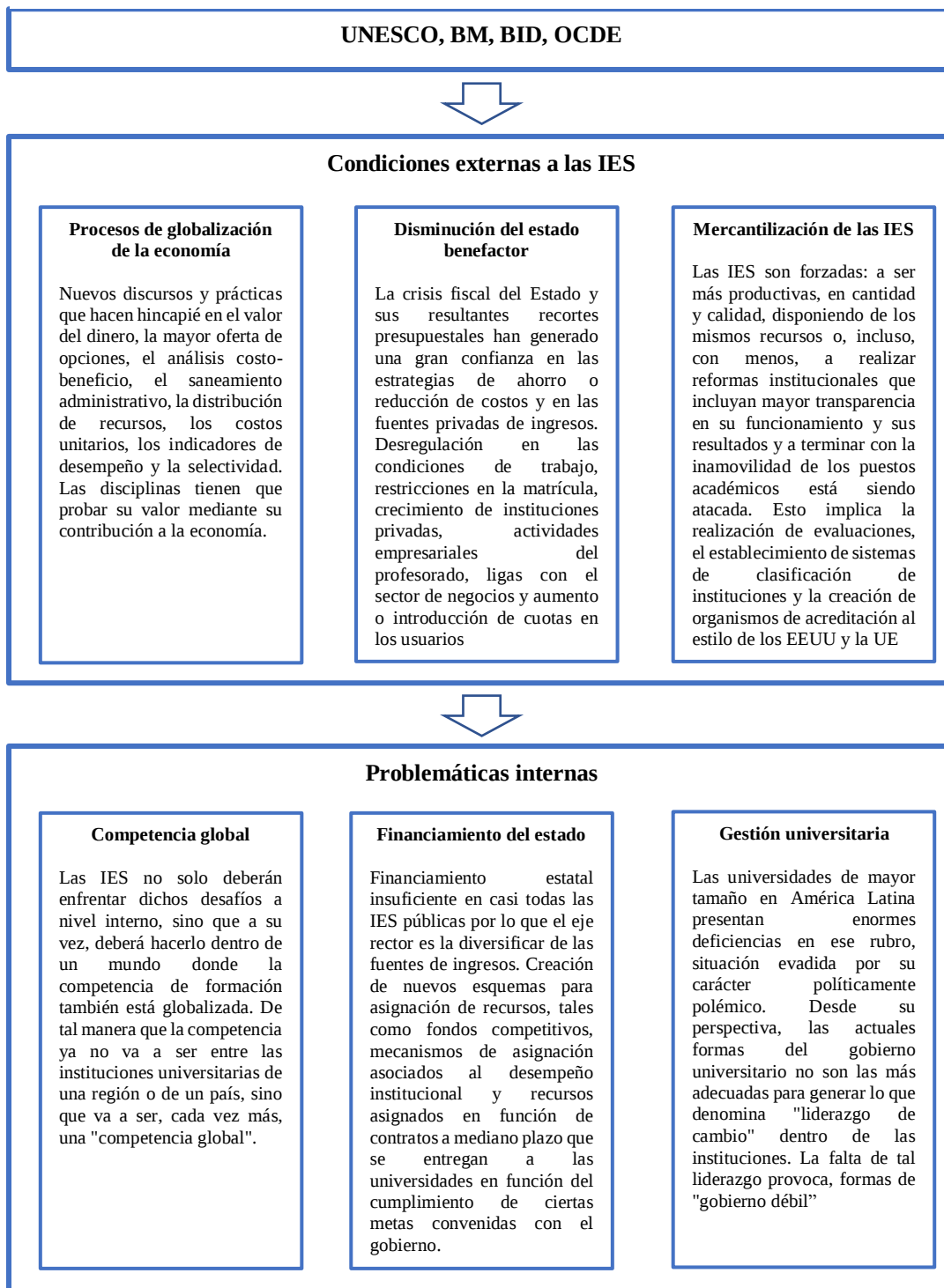
Fuente: Elaboración propia con base en Maldonado (2000, Pp. 2-10).

Esquema 9. Comparativo de las recomendaciones emitidos por el BM en los documentos relativos a la educación superior.

Principales recomendaciones en dos generaciones de recomendaciones del BM	
Las Lecciones Derivadas de la Experiencia (1995) • Promoción de una mayor diferenciación de las instituciones (públicos y privados). • Diversificación de fuentes de financiamiento en escuelas públicas, que incluye aranceles y cuotas. • Redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública. • Introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad.	<i>Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise (2000)</i> 1. Modelos mixtos de financiamiento para maximizar las contribuciones del sector privado, los individuos e instituciones filantrópicas y los estudiantes. Se exhorta a contar también con mecanismos de financiamiento público más consistentes y productivos. 2. Uso más efectivo de los recursos (capital físico y humano), incluyendo el acceso urgente a las nuevas tecnologías necesarias para conectar a los países en desarrollo con las principales corrientes intelectuales en el nivel global. 3. Implementación de principios de buen gobierno de las instituciones universitarias, bajo la premisa de una mejor administración conducirá a un despliegue más efectivo de los recursos. 4. Desarrollo curricular sustentado en educación general y en ciencia y tecnología, se requiere una formación con mayor flexibilidad para que continuar aprendiendo en función del desarrollo del entorno. En la economía del conocimiento, los especialistas y los generalistas ampliamente educados estarán en gran demanda.

Fuente: Elaboración propia con base en BM (1995, 2000).

Esquema 10. Condiciones externas y problemáticas internas de las IES.



Fuente: Elaboración propia con base en Alcántara (2001, Pp. 2-6).

Tabla 23. Tipos de competencias establecidas en el MESUP.

Competencias básicas o clave	Habilidades para la lectura y la escritura.
	La comunicación oral y escrita.
	El razonamiento matemático.
	La capacidad para comprender y seleccionar información.
	El uso de las tecnologías de la informática y la comunicación.
Competencias transversales o genéricas	Capacidades para análisis y síntesis.
	Capacidades para aprender para resolver problemas.
	Capacidades para aplicar los conocimientos en la práctica.
	Capacidades para adaptarse a nuevas situaciones.
	Capacidades para cuidar la calidad.
	Capacidades para gestionar la información.
	Capacidades para trabajar en forma autónoma y en equipo.
Competencias técnicas o específicas	Asociadas al desarrollo de habilidades de tipo técnico.
	Específicas para el ejercicio de la profesión.
	Definidas de acuerdo a los programas educativos a ofrecer.

Fuente: Elaboración propia con base en CUP (2005).

Tabla 24. Dimensiones del perfil docente en establecidas en el MESUP.

Perfil profesional del Profesor de tiempo completo y parcial	Conocimiento amplio de su disciplina
	Experiencia para desarrollar funciones de docencia, investigación y desarrollo tecnológico.
	Experiencia para efectuar funciones de preservación y difusión de la cultura.
	El profesor de tiempo parcial además del dominio de su disciplina requiere amplia experiencia en sector laboral.
Competencias docentes	Competencias para el manejo de técnicas de aprendizaje motivadoras.
	Vocación para enseñar y aprender de los alumnos en un proceso de enriquecimiento mutuo.
	Competencias para el diagnóstico de conocimientos previos, planificación de las sesiones de aprendizaje, elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación, capacidades para aplicar los conocimientos en la práctica.
	Disponibilidad para la actualización permanente en: educación basada en competencias, usos de estrategias y técnicas didácticas.
Competencias Tecnológicas	Aplicar el software básico de los sistemas informáticos.
	Presentar las unidades de aprendizaje de manera digitalizada.
	Aplicar distintas modalidades educativas como cursos impartidos en línea.
	Gestionar la información
	Mostrar una actitud adecuada frente a las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Fuente: Elaboración propia con base en CUP (2005).

Tabla 25. Aspectos más relevantes considerados en el modelo de gestión institucional del MESUP.

Legislación y gobierno	Las universidades politécnicas contarán con un marco normativo que dé sustento a su objeto y naturaleza jurídica, y que oriente las funciones universitarias.
	La estructura de gobierno, la distribución de atribuciones y el ejercicio de la conducción institucional estarán regulados por el marco normativo, de manera explícita, clara y suficiente.
Planeación y evaluación	De los diversos procesos de las universidades politécnicas, el más importante es el de planeación, que en conjunto con el de evaluación se sustentarán en el marco normativo de cada universidad.
	El proceso de planeación adoptado por cada institución culminará con la elaboración de un plan de desarrollo institucional (PDI). El cual debe definir los objetivos, políticas, metas concretas, recursos financieros y establecer los procedimientos para ponerlos en práctica, así como los mecanismos de difusión, seguimiento y evaluación. Se considerará la participación de la comunidad universitaria.
Apoyo académico	Existirán normas que regulen el proceso de selección e ingreso de los alumnos, y mecanismos que impulsen el avance de éstos y promuevan altos índices de eficiencia terminal.
	Se dispondrá de reglas para la creación de nuevos programas educativos y para la actualización de aquellos vigentes.
	Se contará con programas de inducción a alumnos y profesores, y de formación, superación y actualización de éstos últimos.
	Existirán mecanismos para favorecer la movilidad de los profesores, con la finalidad de actualizar sus conocimientos y enriquecer sus experiencias en distintos ámbitos académicos, tecnológicos, sociales y culturales, relacionados con su disciplina.
	Existirán mecanismos de evaluación del trabajo académico, con instrumentos y criterios adecuados (incluyendo la opinión de los alumnos) para garantizar el buen desempeño institucional en ese ámbito.
	La infraestructura de laboratorios, talleres y material didáctico estará definida conforme al diseño curricular de los programas educativos que impartan las universidades politécnicas.
	La biblioteca y los servicios de información corresponderán a las necesidades de alumnos y profesores.
Apoyo administrativo	Los servicios de cómputo y telecomunicaciones satisfarán las necesidades, tanto en calidad como en número de equipos. Asimismo, existirán centros de autoacceso para apoyar el aprendizaje del inglés.
	Las universidades politécnicas contarán con manuales de organización y sistemas de gestión de calidad basados en estándares internacionales.
	La gestión de los procesos, el funcionamiento de las áreas escolares, de recursos humanos, presupuestos, finanzas, servicios generales, entre otras, se orientarán al cumplimiento del objeto institucional. Serán indicadores de eficiencia y eficacia el costo, la calidad y la oportunidad con la que se proveen los servicios
	La administración escolar debe contar con procesos y sistemas que la permitan mantener actualizados los registros de los alumnos, así como ofrecer servicios adecuados, oportunos y eficientes.
Coordinación y vinculación	Las universidades politécnicas contarán con una planta física suficiente y adecuada a su modelo educativo y académico, y a las necesidades presentes y futuras, de acuerdo con su PDI.
	Las universidades politécnicas conocerán las necesidades y problemas de su entorno; y ofrecerán alternativas de solución, que les permitirá retroalimentar sus procesos académicos.
	Cada universidad politécnica contará con mecanismos ágiles y eficaces para relacionarse con sus instituciones hermanas y con otras instituciones nacionales e internacionales, así como con los sectores social, público y privado de su entorno.
	La vinculación se basará en contratos, convenios, planes, programas y proyectos específicos.
Finanzas	Los profesores participarán en el diseño y operación de estrategias, programas, proyectos y actividades de vinculación.
	Las universidades politécnicas contarán con un control financiero interno adecuado que permita identificar el origen y la aplicación de los recursos económicos, materiales y patrimoniales
	Se definirán políticas y prioridades para la asignación del gasto, y se contará con sistemas automatizados que faciliten el control presupuestal. Asimismo, se efectuarán estudios para conocer el costo-beneficio de los programas, así como evaluaciones periódicas de su avance y costo real.
	Las áreas financieras vigilarán el comportamiento de las fuentes de financiamiento a fin de que los propósitos de los programas y presupuestos, y demás metas se alcancen en los tiempos previstos

Fuente: Elaboración con base en CUP (2005, Pp. 15-18).

Tabla 26. Principales rasgos del objeto y facultades de la Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.

Objeto	Facultades
Con relación al desarrollo económico y social de la Región, del Estado de Hidalgo y del País: ▪ Fomentar la innovación, llevar a cabo investigación aplicada y desarrollo tecnológico pertinentes. ▪ Prestar servicios tecnológicos y de asesoría, que contribuyan a mejorar el desempeño de las empresas y otras organizaciones públicas y privadas. ▪ Impartir programas de educación continua con orientación al desarrollo tecnológico y transferencia de tecnología, a la capacitación para el trabajo, al desarrollo social, al cuidado del medio ambiente, de la salud y al fomento de la cultura tecnológica y de la innovación ▪ Promover el emprendimiento en la comunidad universitaria y el sector social para fortalecer el desarrollo económico. ▪ Planear, formular, desarrollar y operar programas y acciones de investigación tecnológica y servicios tecnológicos, así como prestar servicios de asesorías, fomentar la creación, incubación y aceleración de nuevas empresas, prestar servicios de apoyo administrativo y técnico, capacitación técnica, elaboración y desarrollo de proyectos de ingeniería, supervisión, estudios y actividades en materia de seguridad, salud y medio ambiente, estudios y desarrollo de proyectos geológicos, exploración, explotación y producción de hidrocarburos y demás áreas del sector energético y servicios diversos. y, en general: ▪ Difundir el conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida. ▪ Institucionalizar la perspectiva de género, promoviendo la igualdad entre mujeres y hombres, generando un ambiente laboral y escolar libre de discriminación y violencia y previniendo la violencia de género. ▪ Cumplir con cualquier otro que permita consolidar su modelo educativo con base en competencias.	Con relación a las empresas de los sectores público y privado: ▪ Promover la inserción y asimilación de tecnologías de vanguardia y sustentables que les permitan mejorar su competitividad; De la evaluación y certificación de procesos en función a su objeto y normatividad aplicable: ▪ Impulsar en forma permanente mecanismos externos de evaluación [...] a través de evaluaciones internas y externas a fin de lograr los más altos estándares de calidad. ▪ Establecer y reglamentar los lineamientos para determinar la selección, ingreso, estancia, movilidad, y egreso de los estudiantes y en general de todos los aspectos. ▪ Establecer y reglamentar los términos de ingreso, promoción, permanencia y demás aspectos relacionados con el personal académico, así como la selección, admisión y ascenso del personal administrativo, y en general, las relaciones laborales de la Universidad con el personal. ▪ Impulsar la certificación de procesos estratégicos de gestión de los servicios y programas que apoyan las actividades académicas con el objeto de asegurar la calidad de la gestión institucional; De la vinculación en relación con los sectores productivo, social, público y privado: ▪ Promover y suscribir convenios con organizaciones e instituciones de los diversos sectores, tanto nacionales como extranjeras, para el intercambio y cooperación en acciones, programas, estrategias y proyectos académicos, científicos y tecnológicos de beneficio institucional; ▪ Crear las instancias necesarias de vinculación con los sectores [...], así como, regular la operación y competencia de los organismos e instancias responsables de promover la innovación, vinculación y transferencia tecnológica; ▪ Promover y organizar programas de prestación del servicio social, residencias, estancias, estadías, u otras modalidades de vinculación entre la sociedad y la Universidad [...]. Del modelo en Educación Basada en Competencias (EBC): ▪ Diseñar, ejecutar y evaluar programas educativos con base en competencias profesionales de buena calidad, con una amplia aceptación social por la sólida formación técnica y en valores de sus egresados. ▪ Planear y programar la enseñanza superior que imparta en un modelo curricular flexible y homologado entre las Universidades Politécnicas del Estado de Hidalgo y del País; ▪ Expedir constancias, certificados de estudio, certificados de competencia laboral y profesional, otorgar diplomas, títulos y grados académicos; ▪ Establecer equivalencias y reconocer estudios del mismo tipo educativo realizados en otras instituciones de enseñanza superior nacionales y extranjeras. De la diversificación de los recursos de conformidad con la legislación y normatividad aplicable y presupuesto autorizado: ▪ Establecer órganos y mecanismos de apoyo financiero necesarios para el aprovechamiento de los bienes y servicios que genere la Universidad. ▪ Otorgar becas y estímulos para el desarrollo científico, tecnológico y de innovación a profesores, investigadores y personal de la institución, siempre que generen un beneficio para el sector productivo de la región, del Estado, del País o para la Universidad. ▪ Otorgar becas institucionales a los alumnos a fin de promover su ingreso, permanencia hasta su egreso.

Fuente: Elaboración propia con base en el decreto de creación de la UPMH (Periódico oficial, 2016, Pp. 25-27).

Tabla 27. Extracto de las facultades y obligaciones de la junta directiva y de la rectoría de la UPMH.

Facultades y obligaciones de la Junta de Directiva	Facultades y obligaciones del rector
▪ Establecer en congruencia con el Plan Estatal de Desarrollo, las políticas generales y definir las prioridades a las que deberá sujetarse la Universidad relativas a la prestación del servicio de educación, investigación y fomento del desarrollo económico y social de la región y del Estado de Hidalgo. ▪ Aprobar, modificar y dar seguimiento a diversos programas comprendidos en los procesos de planeación registro, control y evaluación presupuestal; rendición de cuentas; sistema de gestión de la calidad; mejora continua, ingresos y egresos; aprobar la suscripción o celebración de créditos para el financiamiento de la Universidad, sin perjuicio de cumplir con las disposiciones establecidas en la Legislación de Deuda Pública Estatal y observar los lineamientos que dicten las autoridades competentes en materia financiera, y el Programa Operativo Anual entre otros. ▪ Aprobar y modificar: el Estatuto Orgánico de la Universidad, el Código de Ética de acuerdo a las disposiciones normativas de la materia, la estructura orgánica de la Universidad, de conformidad con las disposiciones legales aplicables, los tabuladores de sueldos y prestaciones, apegándose a lo establecido en el Presupuesto de Egresos del Estado de Hidalgo y demás normatividad aplicable en la materia, de conformidad a la disponibilidad presupuestaria y la oferta educativa correspondientes, atendiendo a las normas y lineamientos que establezca la Secretaría de Finanzas y Administración, los manuales de organización y de procedimientos, las normas y disposiciones reglamentarias de aplicación general para el desarrollo de las actividades de la Universidad, su mejor organización y funcionamiento académico-administrativo y su participación efectiva en el Sistema de Educación Superior del Estado de Hidalgo, Los procedimientos de selección e ingreso de los estudiantes y establecer las normas para su permanencia en la Universidad, la creación y operación de los organismos e instancias universitarias necesarias para dar cumplimiento al objeto de la Universidad, las políticas, bases, lineamientos y programas generales que regulen los convenios, contratos y acuerdos que deba celebrar la Universidad con terceros en materia de construcción de infraestructura, adquisiciones, arrendamientos y prestación de servicios, las normas y bases para la adquisición, arrendamiento y enajenación de los bienes muebles e inmuebles y obra pública que la Universidad requiera para la prestación de sus servicios, con excepción de aquellos inmuebles que la normatividad considere de dominio público, las normas y bases para cancelar los adeudos a cargo de terceros y a favor de la Universidad, cuando se determine la imposibilidad de recuperación, informando a la Secretaría de Finanzas y Administración por conducto de la Dependencia Coordinadora de Sector; las normas o bases generales con arreglo a las cuales, cuando fuere necesario, el Rector pueda disponer de los activos fijos de la Universidad que no correspondan a las operaciones propias del objeto de la misma, Los mecanismos que permiten alcanzar la institucionalización de la perspectiva de género, en la elaboración, desarrollo, aprobación y ejecución de políticas, programas y proyectos estatales; el Sistema Integral de Gestión de la Calidad; y El Programa de Becas que otorgue la Universidad.	▪ Administrar y representar legalmente a la Universidad; ▪ Ejecutar los acuerdos que dicte la Junta Directiva; ▪ Presentar a la Junta Directiva, para su aprobación, autorización, modificación y seguimiento, diversos proyectos comprendidos en los procesos de planeación; registro, control y evaluación presupuestal; rendición de cuentas; sistema de gestión de la calidad; mejora continua, ingresos y egresos; e informes de las actividades desarrolladas en la Universidad entre otros. ▪ Presentar a la Junta Directiva, para su aprobación, autorización y modificación los proyectos de: las normas y disposiciones reglamentarias de aplicación general para el desarrollo de las actividades de la Universidad, su mejor organización y funcionamiento académico-administrativo y para su participación efectiva en el Sistema de Educación Superior del Estado de Hidalgo; el Estatuto Orgánico de la Universidad [...] y demás normas y disposiciones generales necesarias para el buen funcionamiento de la Universidad para su participación efectiva en el Sistema de Educación Superior del Estado de Hidalgo. ▪ Conducir las labores de dirección, planeación y evaluación general de las funciones académicas, de vinculación, difusión y divulgación para el buen funcionamiento y desarrollo coherente de la Universidad, así como, para su desarrollo en el marco del Sistema de Educación Superior del Estado de Hidalgo. ▪ Dirigir el funcionamiento de la Universidad, vigilando el cumplimiento de su objeto, planes y programas académicos, financieros y administrativos; así como, el establecimiento de programas de modernización y simplificación administrativa para la correcta operación de las diversas áreas de la Universidad. ▪ Ejercer en forma responsable y transparente el presupuesto de la Universidad y establecer los mecanismos que permitan el óptimo aprovechamiento de los bienes muebles e inmuebles que constituyen el patrimonio de la misma. ▪ Presentar a la Junta Directiva para su aprobación, normatividad, recursos presupuestales, estrategias, mecanismos e instrumentos para la formulación, diseño, implementación monitoreo y evaluación de políticas públicas respecto a la perspectiva de género. Crear metodologías para la construcción de indicadores de igualdad. ▪ Cumplir y hacer cumplir las normas, acuerdos y disposiciones reglamentarias que expida la Junta Directiva y las disposiciones del Consejo Social y de Vinculación y del Consejo de Calidad de la Universidad, así como desarrollar las líneas de actuación aprobadas por estos órganos colegiados. ▪ Presentar a la Junta Directiva para su aprobación los contenidos de los Planes y Programas de Estudios y sus reformas, pertinentes y en congruencia con el Plan Estatal de Desarrollo, el Plan Institucional de Desarrollo, los criterios y lineamientos que para tal efecto expida la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo.

Fuente: Elaboración propia con base en el decreto de creación de la UPMH (Periódico oficial, 2016, Pp. 28-35).

Tabla 28. Extracto de las facultades y obligaciones de la junta directiva y de la rectoría de la UPMH.

Facultades y obligaciones de la Junta de Directiva	Facultades y obligaciones del rector
▪ Proponer a la Gobernadora o al Gobernador del Estado, la terna de candidatas o candidatos a la titularidad de la Rectoría, asegurando que las candidatas o los candidatos reúnan los requisitos y perfil establecido en este Decreto; ▪ Evaluar periódicamente la gestión y administración institucional en función de los objetivos y metas establecidos en el Programa Institucional de Desarrollo y el Programa Operativo Anual; ▪ Aprobar anualmente los informes de la Evaluación Programática Presupuestal, del Ejercicio del Presupuesto, y los Estados Financieros de la Universidad, previo dictamen de un auditor externo y opinión del Comisario Público, y autorizar la Publicación de los estados financieros; ▪ Aprobar los Reglamentos Interior de Trabajo y de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la Universidad; ▪ Nombrar y remover, a propuesta de la Rectora o del Rector, a los servidores públicos de la Universidad que ocupen cargos con dos niveles administrativos inferiores a aquél; ▪ Establecer los requisitos y el procedimiento para la integración y operación de las comisiones que evaluarán al personal académico, las cuales estarán integradas por profesionales de reconocido prestigio; ▪ Aprobar la propuesta de creación, integración, y operación de los órganos colegiados, consultivos, comisiones, comités, grupos de trabajo, y del Patronato, sus reglas de funcionamiento y miembros que los integran; ▪ Aprobar la Unidad Institucional de Género atendiendo a la suficiencia presupuestal de la Universidad, la cual dependerá jerárquicamente de la Rectoría y cuyo diseño de sus estrategias, líneas de acción e implementación de mecanismos institucionales, se lleven de manera congruente con los objetivos del Plan Estatal de Intervención para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres. ▪ Aprobar las reglas generales a las que se deberá sujetarse la Universidad para la ejecución de sus acciones académicas, de investigación, desarrollo, innovación y transferencia tecnológica, de vinculación y administrativas; ▪ Aprobar los planes y programas de estudio y sus reformas, en congruencia con los lineamientos que expidan las autoridades en la materia; ▪ Vigilar la buena marcha de la Universidad en todos los ámbitos de su actividad y recomendar medidas para mejorar su funcionamiento; ▪ Implementar, las políticas, lineamientos y acciones para institucionalizar la perspectiva de género; y nombrar a la persona que funja como titular de la Unidad Institucional para la igualdad entre mujeres y hombres, así como al personal necesario para su funcionamiento. ▪ Las demás facultades y obligaciones que le confiere la Ley de Entidades Paraestatales del Estado de Hidalgo, este Decreto y demás normatividad aplicable.	▪ Contratar y remover al personal de la Universidad a excepción de los mandos medios y superiores en cuyo caso, propondrá a la Junta Directiva, el nombramiento o la remoción de los dos niveles administrativos inmediatos inferiores al rector; ▪ Elaborar y difundir las disposiciones internas necesarias para el buen funcionamiento administrativo y docente de la Universidad que no sean competencia de la Junta Directiva. ▪ Promover el proceso de evaluación diagnóstica externa de los programas académicos como etapa previa a su acreditación, por organismos reconocidos por la Junta Directiva para la acreditación de la Educación Superior. De igual forma, la certificación de los procesos estratégicos de gestión. ▪ Presentar para su aprobación a la Junta Directiva, la propuesta de los miembros para la integración de los órganos colegiados y consultivos, así como las reglas de su funcionamiento; ▪ Establecer un sistema de indicadores que permitan evaluar la gestión, con base en los resultados. ▪ Proponer a la Junta Directiva para su aprobación y autorización el apoyo, fomento y promoción de los programas sustantivos de la Universidad, en especial los relacionados con la vinculación con los sectores productivos de la región, del Estado y del país, la difusión cultural, el deporte y la formación integral. ▪ Establecer programas de incentivos, capacitación y actualización del personal académico y administrativo de conformidad a la disponibilidad presupuestaria y al Plan Institucional de Desarrollo. ▪ Promover el intercambio, movilidad y cooperación académica de profesores y estudiantes con otras instituciones de educación superior, de investigación y otras organizaciones nacionales y extranjeras afines al objeto de la Universidad; ▪ Ejercer, previo acuerdo de la Junta Directiva, facultades de dominio, de administración, pleitos y cobranzas, aún de aquellas que requieren de autorización especial, según otras disposiciones legales o reglamentarias; ▪ Formular querellas y otorgar el perdón legal; ▪ Ejercer o desistirse de acciones judiciales, inclusive del juicio de amparo; ▪ Comprometer asuntos en arbitraje y celebrar transacciones; ▪ Otorgar y revocar poderes generales y especiales con las facultades que les competan, entre ellas las que requieran de autorización o cláusula especial; ▪ Demás facultades y obligaciones que le confieren la Ley de Entidades Paraestatales del Estado de Hidalgo, su reglamento, este Decreto, la Junta Directiva y demás normatividad aplicable.

Fuente: Elaboración propia con base en el decreto de creación de la UPMH (Periódico oficial, 2016, Pp. 28-35).

Tabla 29. Objeto y facultades de la Universidad Politécnica del Bicentenario.

Objeto	Facultades
En relación con el desarrollo económico y social de la Región, del Estado de Guanajuato y del País: - Realizar la investigación aplicada y desarrollo tecnológico, pertinentes para el desarrollo económico y social de la región, del Estado y de la Nación; - Difundir el conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida; - Prestar servicios tecnológicos y de asesoría, que contribuyan a mejorar el desempeño de las empresas y otras organizaciones de la región y del Estado, principalmente; - Impartir programas de educación continua con orientación a la capacitación para el trabajo y al fomento de la cultura tecnológica en la región y en el Estado; y, en general: - Ejecutar cualquier otro que permita consolidar el modelo educativo con base en competencias.	En relación a las empresas de los sectores público y privado: - Contribuir a la adopción y asimilación de tecnologías de vanguardia en las empresas del sector público y privado que les permitan mejorar su competitividad; De la evaluación y certificación de procesos en función a su objeto y normatividad aplicable: - Impulsar en forma permanente mecanismos externos de evaluación de la calidad de la docencia, la investigación y el desarrollo tecnológico a través de evaluaciones internas y externas a fin de lograr los más altos estándares de calidad; - Reglamentar la selección, ingreso, estancia y egreso de los estudiantes; - Establecer los términos del ingreso, promoción y permanencia del personal académico, así como la selección, admisión y ascenso del personal administrativo, apoyada en el reglamento correspondiente; - Impulsar la certificación de procesos estratégicos de gestión de los servicios y programas que apoyan las actividades académicas con el objeto de asegurar la calidad de la gestión institucional; De la vinculación en relación con los sectores productivo, social, público y privado: - Promover y suscribir convenios con organizaciones e instituciones de los diversos sectores social, público y privado tanto nacionales como extranjeras, para el intercambio y cooperación en programas y proyectos académicos de beneficio institucional; Del modelo en EBC: - Diseñar programas educativos con base en competencias profesionales de buena calidad, con una amplia aceptación social por la sólida formación técnica y en valores de sus egresados; - Planear y programar la enseñanza superior que imparta en un modelo curricular flexible; - Expedir constancias, certificados de estudio, certificados de competencias laborales y otorgar diplomas, títulos y grados académicos; - Establecer equivalencias y reconocer estudios del mismo tipo educativo realizados en otras instituciones de enseñanza superior nacionales y extranjeras; - Crear las instancias necesarias de vinculación con los sectores público, privado y social, que deberán ser distintas y diferenciadas de los órganos de gobierno de la Universidad; - Promover y organizar programas de prestación del servicio social, residencias y estadias u otras modalidades de vinculación entre la sociedad y la Universidad acordes a los objetivos de los programas educativos; De la diversificación de los recursos de conformidad con la legislación y normatividad aplicable y presupuesto autorizado: - Establecer órganos y mecanismos de apoyo financiero; - Diseñar y establecer anualmente su calendario escolar en función de los programas de trabajo aprobados por los órganos competentes, de modo que pueda cumplir de manera eficaz las actividades académicas programadas; - Las demás que le confieran las normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad.

Fuente: Elaboración propia con base en el decreto de creación de la UPB (Periódico oficial, 2010, Pp. 4-5).

Tabla 30. Atribuciones del Consejo Directivo y Facultades y obligaciones del rector de la UPB.

Atribuciones del Consejo Directivo	Facultades y obligaciones del Rector
▪ Vigilar la buena marcha de la Universidad en todos los ámbitos de su actividad y recomendar medidas para mejorar su funcionamiento; ▪ Aprobar el proyecto de presupuesto y en su oportunidad el presupuesto, así como la programación plurianual de la Universidad, a propuesta del Consejo de Calidad; ▪ Autorizar la estructura organizacional de la Universidad, así como sus cambios; ▪ Aprobar las cuentas anuales de la Universidad; ▪ Aprobar los estados financieros dictaminados; ▪ Aprobar los planes estratégicos de la Universidad; ▪ Aprobar los planes y programas de estudio; ▪ Aprobar los reglamentos de la Universidad; ▪ Aprobar la estructura académica de la Universidad; ▪ Designar a los miembros del Consejo Social; ▪ Ratificar, en su caso, las designaciones de Secretario Académico y Secretario Administrativo, así como las de directores de División, realizadas por el Rector; ▪ Resolver los conflictos entre órganos de la Universidad; ▪ Expedir su propio reglamento; y ▪ Las demás que se establezcan en el presente decreto y en las normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad, que no correspondan a otros órganos.	▪ Ejercer la dirección, gobierno y gestión de la Universidad; ▪ Desarrollar las líneas de actuación aprobadas por los órganos colegiados y ejecutar sus acuerdos; ▪ Representar legalmente a la Universidad; ▪ Otorgar, revocar y sustituir poderes; ▪ Cumplir y hacer cumplir las normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad; ▪ Proponer al Consejo de Calidad modificaciones a la estructura orgánica y académica de la Universidad; ▪ Promover la difusión y divulgación del conocimiento y la cultura; ▪ Nombrar y remover al Secretario Académico y al Secretario Administrativo, Abogado General, a los directores de División y de programa académico, con la ratificación de la Consejo Directivo; ▪ Delegar funciones ejecutivas que expresamente determine sin menoscabo de conservar su ejercicio y responsabilidad directa; y ▪ Las demás que establezcan las normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad.

Fuente: Elaboración propia con base en el decreto de creación de la UPB (Periódico oficial, 2010, Pp. 8-9, 12).

Tabla 31. Propósito del Consejo social y de vinculación y del consejo de calidad de la UPMH.

Consejo social y de vinculación.	Consejo de calidad
▪ El Consejo Social y de Vinculación es el órgano consultivo de asesoría, apoyo y propuesta, que incorpora en la Universidad la participación activa y responsable de la sociedad y materializa la colaboración ciudadana mediante el fortalecimiento de las relaciones de la institución con su entorno cultural, económico y social, con el propósito de potenciar la capacidad, efectividad y pertinencia de la oferta académica para incrementar la competitividad de los sectores productivo, público y social mediante la implementación de nuevos proyectos académicos, de investigación y desarrollo tecnológico de la Universidad.	▪ El Consejo de Calidad es el órgano de apoyo y asesoría que permite a la Universidad la mejora continua en sus procedimientos mediante la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación continua de su rendimiento y resultados, para proponer acciones de mejora que potencien la capacidad, efectividad y pertinencia de los programas y acciones de la Universidad a fin de fortalecer la competitividad de los sectores productivo, público y social.

Fuente: Elaboración propia con base en el decreto de creación de la UPMH (Periódico oficial, 2016, p. 35).

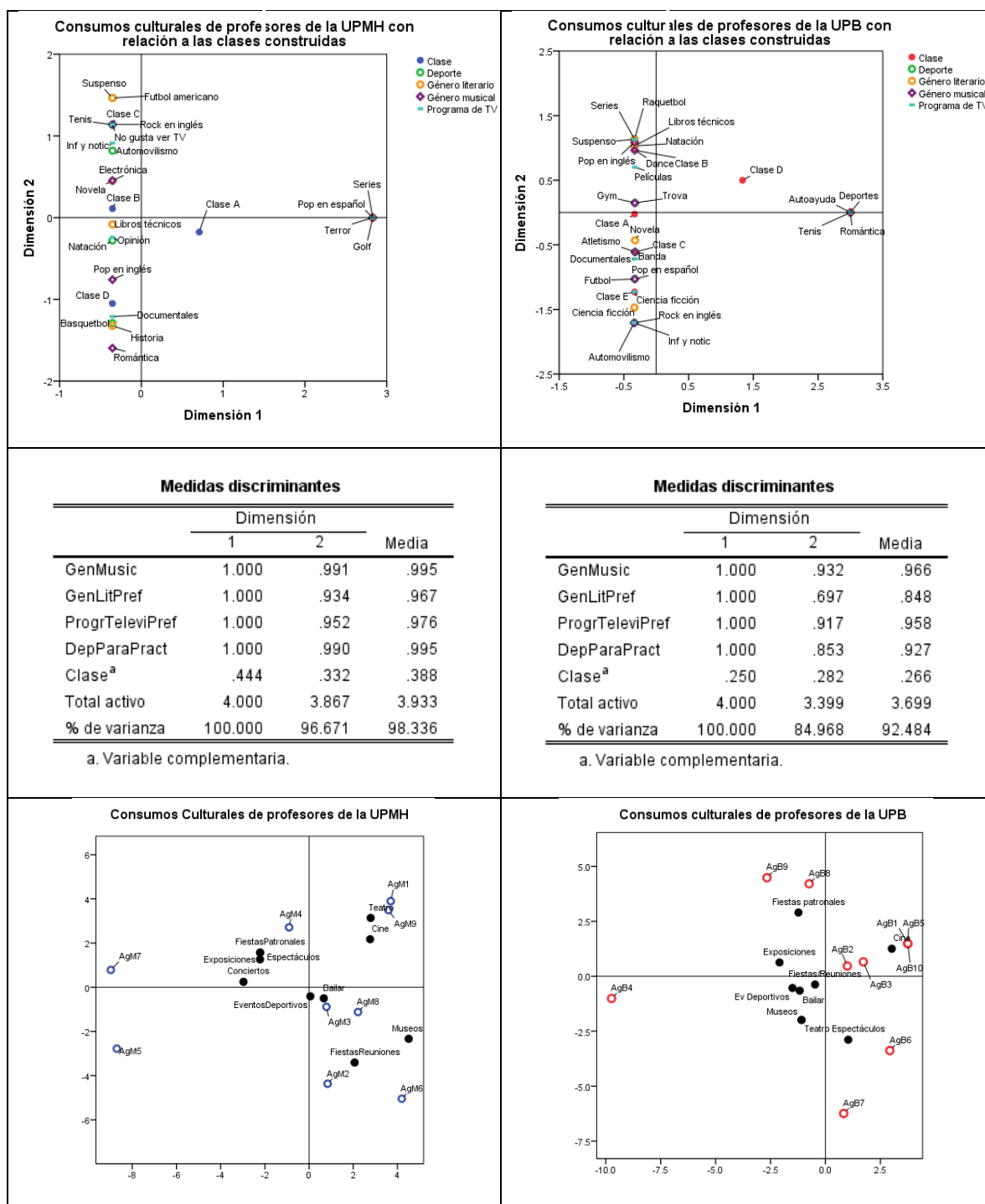
Tabla 32. Atribuciones del Consejo Social y del Consejo de Calidad de la UPB.

Atribuciones del Consejo Social.	Atribuciones del Consejo de calidad
▪ Supervisar las actividades de carácter económico de la Universidad y el rendimiento de sus servicios y efectuar las recomendaciones pertinentes; ▪ Proponer medidas, en el ámbito de sus atribuciones, para el mejor funcionamiento de la Universidad; ▪ Proponer el Código de ética de la Universidad; ▪ Promover la vinculación de la Universidad con su entorno; ▪ Promover la colaboración de la sociedad en el financiamiento de la Universidad y las relaciones entre ésta y su entorno cultural, profesional, económico y social al servicio de la calidad de la actividad universitaria; ▪ Promover la rendición de cuentas administrativas y académicas; y ▪ Las demás que establezcan las normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad.	▪ Someter al Consejo Directivo para su aprobación los planes estratégicos de la Universidad; ▪ Someter al Consejo Directivo, para su aprobación, la propuesta de presupuesto y programación plurianual; ▪ Someter a consideración del Consejo Directivo los proyectos de planes y programas de estudio en sus distinto niveles y modalidades; ▪ Proponer al Consejo Directivo las normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad; ▪ Proponer al Consejo Directivo modificaciones a la estructura orgánica y académica de la Universidad; ▪ Vigilar la buena marcha de los procesos de la Universidad que forman parte de su Sistema de Calidad; ▪ Designar comisiones en asuntos de su competencia; y ▪ Las demás que establezcan las normas y disposiciones reglamentarias de la Universidad.

Fuente: Elaboración propia con base en el decreto de creación de la UPB (Periódico oficial, 2010, p. 10-11).

Anexo B

Diagrama 10. Consumos culturales de los agentes por espacio educativo y construcción de clases.



Fuente: Elaboración propia con base en el tratamiento en SPSS de las respuestas emitidas por los profesores.

Tabla 33. Trayectoria académica y profesional de profesores de la UPMH.

Agente	Trayectoria académica y profesional
AgM6 (clase B)	Género masculino, casado, 3 años contratado dos como PA y 1 año como PTC, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 3-4 años en otras IE's y 1 año en investigación, tiene más de 9 años de experiencia tanto en el sector privado y 3-4 años en el sector público. Con relación a su escolaridad desde el bachillerato hasta la maestría fue en la misma institución privada, tiene estudios de bachillerato general, una Ingeniería en Mecánica Electricista con titulación automática y una Maestría en Innovación y Desarrollo Empresarial con titulación por proyecto.
AgM9 (clase B)	Género femenino, divorciada, 4 años contratada como PA siempre con el mismo cargo, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 3-4 años en otras IE's y 2 años en investigación, tiene más de 9 años de experiencia tanto en el sector privado y 1 año en el sector público. Con relación a su escolaridad el bachillerato fue en una institución pública y tanto la licenciatura como la maestría en la misma institución privada, tiene estudios de bachillerato como técnico en contabilidad sin título, una Licenciatura en Administración de Empresas con titulación por estudios superiores y una Maestría en Educación Superior con titulación por tesis.
AgM7 (clase B)	Género masculino, casado, 4 años contratado como PA el último año como un nivel mayor, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 5-6 años en otras IE's y 1 año en investigación, tiene 2 años de experiencia tanto en el sector privado y como en el público. Con relación a su escolaridad el bachillerato y la licenciatura fueron obtenidas en instituciones públicas, en tanto que la maestría fue en una institución privada, tiene estudios de bachillerato general, una Licenciatura en Economía con titulación automática y una Maestría en Administración Pública con titulación por tesis.
AgM8 (clase B)	Género masculino, casado, 1 años contratado como PA siempre con el mismo cargo, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 1 año en otras IE's y en investigación, tiene más de 9 años de experiencia en el sector privado y 1 años en el sector público. Con relación a su escolaridad tanto el bachillerato como la maestría fueron en instituciones privadas y la licenciatura una institución pública, tiene estudios de bachillerato general, una Licenciatura en Ingeniería Industrial con titulación por tesis y una Maestría en Logística y Comercialización en proceso de estudio.
AgM1 (clase A)	Género masculino, soltero, 7 años contratado el primer año como PA y los restantes 6 como PTC, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 7-8 años en otras IE's y 3-4 años en investigación, tiene 5-6 años de experiencia tanto en el sector privado y como en el público. Con relación a su escolaridad el bachillerato, la licenciatura y el doctorado fueron en instituciones públicas en tanto que la maestría fue en una institución privada, tiene estudios de bachillerato técnico con titulación automática, Licenciatura en Ingeniería Industrial con titulación por tesis, una Maestría en Sistemas de Calidad y Productividad con titulación automática y un Doctorado en Ingeniería Industrial con titulación por tesis (en proceso).
AgM3 (clase A)	Género masculino, soltero, 3 años contratado el primer medio año como PA y 2.5 años como PTC, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 5-6 años en otras IE's y 3-4 años en investigación, tiene 2 años de experiencia en sector privado y más de 9 en el sector público. Con relación a su escolaridad el bachillerato, la maestría y el doctorado fueron en instituciones públicas en tanto que la licenciatura fue en una institución privada, tiene estudios como técnico en computación con titulación por promedio, una Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales con titulación por tesis, una Maestría en Economía Agrícola y un Doctorado en Ciencia en Economía ambos con titulación por tesis y en la misma institución educativa.
AgM2 (clase A)	Género masculino, casado, 3.5 años contratado 3 como PA y el resto como PTC, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 3-4 años en otras IE's y en investigación, tiene 3-4 años de experiencia en sector privado y más de 9 en el sector público. Con relación a su escolaridad desde el bachillerato hasta la maestría fueron en instituciones públicas, tiene estudios de bachillerato general, una Licenciatura en Ingeniería Mecánico Electricista con titulación por tesis y una Maestría en Planeación de Sistemas de Transporte con titulación por tesis.
AgM4 (clase C)	Género femenino, soltera, 3 años contratada como PA siempre con el mismo cargo, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 5-6 años en otras IE's y 1 año en investigación, tiene 1 año de experiencia tanto en el sector privado y como en el público.

	Con relación a su escolaridad el bachillerato como la licenciatura fueron en instituciones públicas en tanto que la maestría fue en una institución privada, tiene estudios de bachillerato general, una Licenciatura en Administración de Empresas con titulación por promedio, especialidad en Comercialización y Logística y una Maestría en Negocios y Comercio Electrónico.
AgM5 (clase D)	Género masculino, soltero, 1 años contratado como PA siempre con el mismo cargo, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 1 año en otras IE's y en investigación, tiene 1 año de experiencia tanto en el sector privado y como en el público. Con relación a su escolaridad el bachillerato es una institución privada y tanto la licenciatura como la maestría en instituciones públicas, tiene estudios de bachillerato general, una Licenciatura en Ingeniería Civil con titulación por proyecto y una Maestría en Urbanismo con titulación por tesis.

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

Tabla 34. Trayectoria académica y profesional de profesores de la UPB.

Agente	Trayectoria académica y profesional
AgB3 (clase A)	Género femenino, soltera, 5 años contratada el primer año como PA y los restantes cuatro como PTC, posee experiencia, en su área de conocimiento, de 5-6 años en otras IE's y en investigación, tiene 5-6 años de experiencia en el sector privado y entre 3-4 años en el sector público. Con relación a su escolaridad tanto el bachillerato como la licenciatura fueron en instituciones públicas, en tanto que la maestría la estudio en una institución privada, tiene un bachillerato en el área físico-matemáticas con titulación automática, una Licenciatura en Comercio Internacional con titulación por promedio, una Maestría en Finanzas Corporativas con titulación por promedio, actualmente se encuentra estudiando un doctorado en la misma institución privada que la maestría.
AgB10 (clase A)	Género femenino, casada, 6 años contratada como PTC siempre con el mismo cargo, posee experiencia, en su área de conocimiento, de 5-6 años en otras IE's y 3-4 años en investigación, tiene 5-6 años de experiencia tanto en el sector privado y como en el público. Con relación a su escolaridad tanto el bachillerato como la maestría fueron en instituciones privadas en tanto que la licenciatura fue en una institución públicas, tiene un bachillerato general sin titulación, una Licenciatura en Ingeniería Industrial con titulación por promedio y una Maestría en Logística Internacional con titulación por proyecto.
AgB1 (clase A)	Género femenino, casada, 2.5 años contratada como PTC siempre con el mismo cargo, posee experiencia, en su área de conocimiento, de 7-8 años en otras IE's y en investigación, tiene más de 9 años de experiencia en el sector privado y 7-8 años en el sector público. Respecto a su escolaridad desde bachillerato ha sido en instituciones públicas, tiene un bachillerato general, una Licenciatura en Ingeniería Industrial y una Maestría en Ciencias en Ingeniería Industrial, en ambos casos la titulación fue mediante la defensa de tesis.
AgB6 (clase A)	Género masculino, casado, 3 años contratado como PTC siempre con el mismo cargo, posee experiencia (en su área de conocimiento) de 3-4 años en otras IE's y 7-8 años en investigación, tiene 3-4 años de experiencia tanto en el sector privado y como en el público. Con relación a su escolaridad, desde el bachillerato hasta la maestría han sido en instituciones públicas, es técnico en computación con titulación automática, una licenciatura en Ingeniería Civil con titulación por estudios superiores, una Maestría en Ingeniería en vías terrestres con titulación por tesis.
AgB8 (clase A)	Género masculino, soltero, 4 años contratado como PTC siempre con el mismo cargo, posee experiencia, en su área de conocimiento, de entre 7-8 años en otras IE's y 3-4 años en investigación, tiene 5-6 años de experiencia en el sector privado y 3-4 años en el sector público. Con relación a su escolaridad desde bachillerato hasta maestría ha sido en instituciones públicas, tiene un bachillerato general con capacitación para el trabajo con énfasis en construcción sin título, una Licenciatura en Ingeniería Civil con titulación por tesis y una Maestría en Infraestructura en la rama de las vías terrestres con titulación por tesis, en ambos casos en la misma institución de educación.
AgB5 (clase B)	Género femenino, soltera, 6 años contratada el primer año como PA y los restantes 5 como PTC, posee experiencia, en su área de conocimiento, de entre 5-6 en otras IE's y 3-4 años en investigación, tiene 3-4 años de experiencia tanto en el sector privado como en el sector público.

	Con relación a su escolaridad, bachillerato y licenciatura han sido en instituciones públicas en tanto que los estudios de maestría y doctorado han sido en una institución privada, tiene un bachillerato general sin título, una licenciatura en Ingeniería Industrial con titulación por promedio, una Maestría en Logística Internacional con titulación por proyecto y un Doctorado en Administración y Estudios Organizacionales con titulación por tesis.
AgB9 (clase C)	Género masculino, casado, 2 años contratado como PA siempre con el mismo cargo, posee experiencia, en su área de conocimiento, de 3-4 años en otras IE's y en investigación, tiene 5-6 años de experiencia en el sector privado y 1 año en el sector público. Con relación a su escolaridad desde bachillerato hasta maestría han sido en instituciones públicas, tiene un bachillerato técnico con titulación por estudios superiores, una Licenciatura en Ingeniería Industrial con titulación por proyecto y una Maestría en Ingeniería Industrial con titulación por tesis.
AgB2 (clase D)	Género masculino, casado, 2 años contratado como PA siempre con el mismo cargo, posee experiencia, en su área de conocimiento, de 2 años en otras IE's y 1 año en investigación, tiene más de nueve años de experiencia en el sector privado y 2 años en el sector público. Con relación a su escolaridad tanto de bachillerato como de licenciatura ha sido en instituciones públicas, tiene un bachillerato en el área físico-matemáticas con titulación automática, una Licenciatura en Ingeniería en Química con titulación por tesis.
AgB7 (clase D)	Género femenino, casada, 6 años contratada tres de los cuales ostento un cargo administrativo y los tres último como PTC, posee experiencia, en su área de conocimiento, de 2 años en otras IE's y un año en investigación, tiene 5-6 años de experiencia en el sector privado y, 3-4 años en el sector público. Con relación a su escolaridad su bachillerato fue en una institución pública, la licenciatura y maestría en instituciones privadas, es técnico en computación con titulación por estudios superiores, una Licenciatura en Comunicación con titulación por promedio y una Maestría en Administración Educativa en proceso de titulación.
AgB4 (clase E)	Género masculino, casado, 1 año contratado como PA siempre con el mismo cargo, posee experiencia, en su área de conocimiento, de 1 años en otras IE's y en investigación, tiene 1 año de experiencia tanto en el sector privado como en el público. Con relación a su escolaridad, desde el bachillerato hasta la maestría han sido en instituciones públicas, es técnico en computación con titulación por promedio, una Licenciatura en Ingeniería industrial con titulación por proyecto, una Maestría en Ingeniería Industrial con titulación por proyecto.

Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los profesores encuestados.

Instrumento de medición

Percepciones de profesores respecto a la subjetividad en la formación de estudiantes de la Ingeniería en Logística y Transporte de la UPB.

El presente cuestionario tiene la intención de conocer sus percepciones como profesor con relación a la formación de estudiantes universitarios, esta información proveerá elementos para comprender algunos rasgos de subjetividad como lo son las emociones, los aspectos sociales y culturales, los valores, la ética y, la perspectiva de género entre otros y cómo influyen en el proceso formativo de los alumnos. Por lo anterior, le pedimos encarecidamente conteste con toda la sinceridad en el entendido de que sus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad toda vez que su tratamiento tiene fines de investigación educativa. De antemano le agradecemos su colaboración.

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

Datos generales

En esta sección se le solicitan algunos datos generales referentes a género, tipo de contratación y años de permanencia en esta universidad.

2. Cuál es su género. *

Marca solo un óvalo.

☐ Femenino

☐ Masculino

3. Estado civil. *

Marca solo un óvalo.

☐ Soltero (a)

☐ Casado (a)

☐ Divorciado (a)

☐ Otro: _____

4. Cargo que ocupa *

Marca solo un óvalo.

☐ Profesor (a) de tiempo parcial (por asignatura)

☐ Profesor (a) de tiempo completo

☐ Gestión/administrativo(a)

5. Tipo de contratación en cuanto a duración de relación laboral *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Personal académico por tiempo determinado
- ☐ Personal académico por tiempo indeterminado
- ☐ Profesor visitante

6. Años totales laborando en la UPB con su nivel actual (ej. 3, 5, 7, etc.) *

7. Otros cargos ocupados en anteriormente en la UPB (puede elegir más de una opción si fuese el caso). *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Profesor de asignatura con nivel inferior al actual
- ☐ Profesor de asignatura
- ☐ Cargo administrativo en la UPB
- ☐ Profesor de tiempo completo

8. Años totales laborando en la UPB (ej. 3, 5, 7, etc.) *

Formación académica

En esta sección nos interesa conocer algunos pormenores respecto a su formación desde el nivel medio superior hasta el posgrado, por lo que le solicitamos describa el título obtenido en cada nivel de estudios (ej. Técnico en Producción, Ingeniería Industrial, Maestría en Planeación, Doctorado en Ingeniería Industrial, etc.), la institución donde obtuvo el grado correspondiente (CBTIS, CECyT, ITP, IPN, UNAM, UAEH, etc.) y la forma de titulación (promedio, proyecto, tesis, experiencia profesional, etc.)

Escribir NA si fuera el caso de: no haber obtenido algún título académico, no haber realizado esos estudios o alguna circunstancia equivalente.

9. Título obtenido en sus estudios de bachillerato. *

10. Institución donde realizó sus estudios de bachillerato. *

11. Título obtenido en sus estudios de licenciatura. *

12. Institución donde realizó sus estudios de licenciatura. *

13. Título obtenido en sus estudios de maestría. *

14. Institución donde realizó sus estudios de maestría. *

15. Título obtenido en sus estudios de doctorado. *

16. Institución donde realizó sus estudios de doctorado. *

17. Forma de titulación en cada nivel educativo. *

Marca solo un óvalo por fila.

	Tesis	Experiencia profesional	Proyecto	Titulación automática	Exención de examen (por promedio)	Estudios superiores	No se otorga título	No tengo estos estudios/aún no me titulo
Bachillerato	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Licenciatura	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Maestría	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Doctorado	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Experiencia docente y profesional

En esta sección se le solicita información respecto a su experiencia laboral y profesional a lo largo de su trayectoria como profesional.

18. Experiencia docente y de investigación a lo largo de su trayectoria académica *

Marca solo un óvalo por fila.

	1 año	2 años	3-4 años	5-6 años	7-8 años	9 o más años
Experiencia docente a nivel superior	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Experiencia en investigación y desarrollo tecnológico en su área de especialidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. **A cuál de las siguientes clasificaciones corresponden las asignaturas que imparte con mayor frecuencia en la Carrera de Ingeniería en Logística y Transporte ***

Marca solo un óvalo.

- ☐ Ciencias básicas (química, matemáticas, física, etc.)
- ☐ Desarrollo humano (valores del ser, ética profesional, habilidades interpersonales, etc.)
- ☐ Inglés
- ☐ Conocimiento disciplinar y/o especialidad (Prónósticos, inventarios, sistemas de transporte, etc.)

20. **¿Es o ha sido tutor de grupo en la Ingeniería en Logística y Transporte? ***

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
- ☐ No

21. **Experiencia profesional en el sector productivo. ***

Marca solo un óvalo por fila.

	1 año	2 años	3-4 años	5-6 años	7-8 años	9 o más años
Experiencia en el sector PRIVADO en su(s) área(s) de especialidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Experiencia en el sector PÚBLICO en su(s) área(s) de especialidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. **Producción académica ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Ninguno	1-2	3-4	5-6	7-8	9 o más
Número de artículos en revistas indexadas (individuales/colectivos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Número de tesis dirigidas a nivel licenciatura o maestría (proceso concluido).	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Número de proyectos concluidos y vinculados al sector productivo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Libros o capítulos de libros con ISBN	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Artículos de divulgación científica en revistas especializadas	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Patentes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Programas de estudio diseñados o rediseñados	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Materiales didácticos diseñados o rediseñados	☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. ¿Ha desarrollado en esta Universidad, completa o parcialmente, proyectos de investigación vinculados con el sector productivo? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
☐ No
☐ En proceso

24. Actualmente, ¿cuenta con algún tipo de apoyo o reconocimiento del PRODEP? (si fuera el caso puede elegir más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Reconocimiento a PTC con perfil deseable
☐ Apoyo a PTC con perfil deseable
☐ Apoyo a la reincorporación de Exbecarios PROMEP/PRODEP
☐ Apoyo a la incorporación de nuevos PTC
☐ Becas para estudios de Posgrado de Alta Calidad
☐ No, actualmente no cuento con algún apoyo/reconocimiento

25. Actualmente, ¿cuenta con alguna distinción otorgada por el SNI? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Candidato a investigador nacional
☐ Investigador Nacional nivel I
☐ Investigador Nacional nivel II
☐ Investigador Nacional nivel III
☐ Investigador Nacional Emérito
☐ No, actualmente no cuento con alguna distinción

26. ¿Actualmente cuenta con algún otro tipo de distinción? En caso afirmativo especificar cuál es. *

27. ¿Cuenta con apoyo económico para el desarrollo de proyectos académicos o de investigación? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Si	No	Si en el pasado reciente
PRODEP	☐	☐	☐
CONACyT	☐	☐	☐
Otro tipo de financiamiento	☐	☐	☐

28. Pertenencia a redes u organizaciones internas o externas *

Marca solo un óvalo por fila.

	Si	No	Si en el pasado reciente
Pertenece a redes académicas.	☐	☐	☐
Pertenece a organizaciones sociales.	☐	☐	☐
Pertenece a algún consejo de vinculación, calidad, etc.	☐	☐	☐
Pertenece a organizaciones culturales o deportivas.	☐	☐	☐
Pertenece a organizaciones filantrópicas	☐	☐	☐
Pertenece a alguna asociación o partido político	☐	☐	☐

29. Capacitación y actualización en la UPB *

Marca solo un óvalo por fila.

	Si	No	En proceso
Ha concluido procesos formativos de educación basada en competencias.	☐	☐	☐
Ha concluido cursos o talleres para tutores y/o asesores.	☐	☐	☐
Ha concluido cursos, talleres, seminarios, etc. de actualización en alguna área disciplinar.	☐	☐	☐
Ha concluido capacitación en lenguas extranjeras	☐	☐	☐
Ha participado en programas de intercambio y/o estancias nacionales o internacionales.	☐	☐	☐

30. Cómo considera su nivel en el uso de herramientas tecnológicas aplicables a la Logística y Transporte *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy alto	Alto	Regular	Bajo	Muy bajo
Software para edición de documentos (Office, Acrobat, software de gráficos, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Software técnico especializado (ERP, GIS, MRP, simuladores, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Herramientas tecnológicas operativas (Maquinaria, equipo de medición, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Motores de búsqueda de información	☐	☐	☐	☐	☐
Dominio del idioma inglés	☐	☐	☐	☐	☐

31. Ha sido asesor en procesos de estancias y estadías en esta Universidad *

Marca solo un óvalo.

☐ Si

☐ No

32. **¿Cuál considera que sea el principal objetivo de los estudiantes al concluir sus estudios universitarios? ***

Marca solo un óvalo.

- ☐ Trabajar en sector público
- ☐ Trabajar en sector privado
- ☐ Estudiar una maestría
- ☐ Formar una familia
- ☐ Trabajar en el negocio familiar
- ☐ Formar un propio negocio
- ☐ Tomar un tiempo libre

33. **Una vez que los estudiantes universitarios de esta carrera concluyan su carrera, ¿cómo considera que será su desarrollo respecto al de sus padres? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Considerablemente mejor	Mejor	Similar	Inferior	Considerablemente inferior
En prestigio social	☐	☐	☐	☐	☐
En lo económico	☐	☐	☐	☐	☐
En lo familiar	☐	☐	☐	☐	☐

34. **En comparación con otras opciones de educación superior que ofertan esta carrera, ¿cómo considera que serán las oportunidades laborales de los futuros egresados? ***

Marca solo un óvalo por fila.

	Considerablemente mejor	Mejor	Similar	Inferior	Considerablemente inferior
Obtener empleo	☐	☐	☐	☐	☐
Trabajar en el área en la que estudiaron	☐	☐	☐	☐	☐
Mejor ingreso	☐	☐	☐	☐	☐
Oportunidades de desarrollo personal	☐	☐	☐	☐	☐

Consumos culturales y uso del tiempo libre

En esta sección nos interesa conocer sus preferencias en torno a cuestiones culturales por lo que no existen respuestas correctas o incorrectas, en este sentido le pedimos contestar cada una de las afirmaciones según su criterio personal. Es preciso indicar que la información y su manejo son estrictamente confidenciales, por lo que lo que le pedimos responder de forma espontánea y franca.

35. De las siguientes actividades, ¿cuáles son las que realiza al menos dos veces por mes en promedio? (puede elegir más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Ir al cine
- ☐ Visitar museos
- ☐ Asistir a conciertos de música
- ☐ Ir a exposiciones en centros culturales
- ☐ Ver obras de teatro
- ☐ Ir a bailar
- ☐ Asistir a espectáculos en general
- ☐ Asistir a eventos deportivos
- ☐ Ir a fiestas o reuniones con amigos
- ☐ Ir a fiestas patronales

36. ¿Cuál de los siguientes géneros musicales prefiere? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Rock en Inglés
- ☐ Rock en español
- ☐ Jazz
- ☐ Música popular mexicana
- ☐ Banda
- ☐ Tropical (salsa, cumbia, etc.)
- ☐ Clásica
- ☐ Latinoamericana
- ☐ Pop en inglés
- ☐ Pop en español
- ☐ Romántica (boleros, tríos, etc.)
- ☐ Tango
- ☐ Reggaeton
- ☐ No me gusta la música
- ☐ Otro: _____

37. Si tuviera que elegir un libro para leer en su tiempo libre, ¿por cuál de estos género optaría? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Suspense
- ☐ Novela
- ☐ Filosofía
- ☐ Periodismo de investigación
- ☐ Autoayuda
- ☐ Historia
- ☐ Ciencia ficción
- ☐ Libros técnicos
- ☐ Policiaca
- ☐ Terror
- ☐ No me gusta leer
- ☐ Otro: _____

38. Si tuviera que elegir un programa de TV, ¿por cuál de los que se en listan optaría? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Informativos y noticieros
- ☐ Programas de opinión
- ☐ Variedad, humorísticos
- ☐ Documentales
- ☐ Ciencia ficción
- ☐ Deportes
- ☐ Series
- ☐ Películas
- ☐ Telenovelas
- ☐ No me gusta ver TV
- ☐ Otro: _____

39. Si tuviera que elegir un deporte para practicar, ¿cuál elegiría? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Tenis
- ☐ Basquetbol
- ☐ Voleibol
- ☐ Automovilismo
- ☐ Fútbol
- ☐ Golf
- ☐ Fútbol americano
- ☐ Ajedrez
- ☐ Beisbol
- ☐ Natación
- ☐ Atletismo
- ☐ No me gusta practicar algún deporte
- ☐ Otro: _____

Emociones y aprendizaje

En esta sección, nos interesa conocer sus percepciones respecto a las emociones y el aprendizaje de los estudiantes, por lo que pedimos que responda sinceramente en función de su experiencia como profesor y/o tutor.

Las emociones mostradas en la siguiente tabla, son sólo algunos ejemplos y están clasificadas como positivas o negativas, tómelas en consideración para responder las preguntas de la presente sección.

Emociones positivas	Emociones negativas
Felicidad	Ira, enojo
Alegría	Ansiedad
Entusiasmo	Tristeza
Satisfacción	Angustia
Esperanza	Soledad
Serenidad	Dolor

40. Desde su experiencia como profesor, cuando los estudiantes manifiestan emociones negativas que les sea difícil de controlar por ellos mismos ¿A quién recurren con mayor frecuencia para pedir apoyo? *

1. Con sus familiares
2. Con sus amigos
3. Con sus profesores
4. Con un especialista (Psicólogo, terapeuta, etc.)
5. Con un orientador espiritual (padre, pastor, etc.)
6. Orientados por internet (consejerías en línea, redes sociales, etc.)
7. No acuden con nadie

41. Explique brevemente el porqué de su respuesta anterior *

42. Desde de su experiencia como profesor/tutor, ¿dónde considera que se presentan emociones positivas en las relaciones que mantienen los estudiantes con otras personas en los espacios que se indican? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
En casa de los estudiantes	☐	☐	☐	☐	☐
En la Escuela	☐	☐	☐	☐	☐
En el grupo de amigos más cercanos de la universidad	☐	☐	☐	☐	☐
En el grupo de amigos más cercanos de la comunidad o colonia	☐	☐	☐	☐	☐

43. Desde de su experiencia como profesor/tutor. En el desarrollo de las siguientes actividades académicas, ¿qué emociones positivas se presentan con más frecuencia en los estudiantes? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Felicidad	Alegría	Entusiasmo	Satisfacción	Serenidad	No lo sé
Clases	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Presentación de temas o proyectos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Desarrollo de proyectos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Exámenes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estancias/estadias	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades culturales/deportivas	☐	☐	☐	☐	☐	☐

44. Desde de su experiencia como profesor/tutor. En el desarrollo de las siguientes actividades académicas, ¿qué emociones negativas se presentan con más frecuencia en los estudiantes?

Marca solo un óvalo por fila.

	Ira/enojo	Ansiedad	Angustia	Inseguridad	Miedo	No lo sé
Clases	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Presentación de temas o proyectos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Desarrollo de proyectos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Exámenes	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estancias/estadias	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Actividades culturales/deportivas	☐	☐	☐	☐	☐	☐

45. Desde su experiencia para lograr mejores resultados académicos en los estudiantes lo más importante en ellos es...

Marca solo un óvalo.

- ☐ La capacidad intelectual
☐ El manejo de las emociones
☐ Tanto la capacidad intelectual como el manejo de las emociones tienen la misma importancia
☐ No lo sé

46. Explique brevemente el porqué de su respuesta anterior

47. Desde su experiencia para que los estudiantes aprender a tener un mejor manejo de las emociones, es importante el entorno en el que se desenvuelven con...

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
La familia	☐	☐	☐	☐	☐
La escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Los amigos cercanos de la escuela	☐	☐	☐	☐	☐
Los amigos cercanos de la comunidad o colonia	☐	☐	☐	☐	☐
El proceso de estancias/estadias	☐	☐	☐	☐	☐

48. Escriba en orden de mayor a menor importancia los espacios en lo que Usted como profesor considera que los alumnos aprenden de mejor manera el manejo de las emociones *

- a) Con la familia
- b) En la escuela
- c) En las estancias/e stadias
- d) En la comunidad donde vivo
- e) Con mis amigos de escuela
- f) Con mis amigos de la colonia/comunidad

49. Cuando en el trato cotidiano en la universidad detecta o identifica que los estudiantes se encuentran en una situación emocional complicada para ellos ¿Qué acciones emprende ante esta circunstancia? *

50. Derivado de una conversación con los estudiantes, se enter de situaciones de la vida familiar de ellos que comprometen la estabilidad emocional, si fuera el caso, ¿Qué acciones emprende ante ello? *

51. En la interacción entre estudiantes es relativamente común que se generen conflictos que alteren la estabilidad emocional de ellos, si Usted se enter de por voz de los involucrados, ¿Que hace al respecto? *

52. En los procesos de estancia/estadía, puede presentarse el caso de que los estudiantes se vean sometidos a situaciones que alteren su estabilidad emocional, ¿qué acciones emprende, si fuera el caso, para apoyar a los estudiantes a superar esta transición? *

53. Comente alguna experiencia en torno a las acciones emprendidas por Usted cuando ha detectado una problemática en los estudiantes referente a la estabilidad emocional de ellos *

54. ¿Considera que Usted tiene las herramientas y/o experiencia para apoyar a los estudiantes cuando presentan problemáticas relacionadas con su estabilidad emocional? ¿por qué? *

Equidad de género

En esta sección, la intención es conocer sus percepciones respecto a la equidad de género en la formación y en el ejercicio profesional de los estudiantes, para lo cual le solicitamos recuperar su experiencia como tutor y asesor en los procesos de estancias y estadías.

55. Desde su experiencia, ¿es justo que tanto hombre como mujeres tengan las mismas oportunidades de trabajo en esta carrera? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Si
☐ No
☐ No estoy segura(o)

56. Desde su experiencia y centrándose en las relaciones en diferentes ámbitos de los estudiantes, seleccione el o los espacios donde se practica la equidad de género *
Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ En casa
☐ En la escuela
☐ Con los amigos más cercanos de la escuela
☐ Con amigos cercanos de la colonia o comunidad
☐ En las estancias/estadias

57. Desde su experiencia y punto de vista personal, exprese su opinión respecto a cada una de las afirmaciones que se presentan *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
En los ámbitos políticos, las mujeres desarrollan sus actividades encomendadas de mejor manera que los hombres	☐	☐	☐	☐
En el sector empresarial, las mujeres desarrollan de mejor manera las actividades encomendadas que los hombres	☐	☐	☐	☐
En el ámbito universitario, las mujeres desarrollan de mejor manera las actividades encomendadas que los hombres	☐	☐	☐	☐
En el sector gubernamental, las mujeres desarrollan de mejor manera las actividades encomendadas que los hombres	☐	☐	☐	☐

58. Desde su experiencia, en logística y transporte se le da prioridad a los hombres respecto a las mujeres en términos laborales en... *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
La sociedad en general	☐	☐	☐	☐
Las empresas privadas	☐	☐	☐	☐
El sector gubernamental	☐	☐	☐	☐
El apoyo para proyectos productivos	☐	☐	☐	☐

59. Expresar su opinión respecto a las siguientes afirmaciones *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Las mujeres deben priorizar el formar su familia que desarrollarse profesionalmente	☐	☐	☐	☐
Sólo deben formar una familia personas de distinto género (hombre y mujer)	☐	☐	☐	☐
Es importante el movimiento feminista	☐	☐	☐	☐

60. ¿Considera que en el programa educativo de Ingeniería en Logística y Transporte se práctica la equidad de género? ¿por qué? *

61. Describa una situación vivida por los estudiantes en la que se hayan sometido en contra de los principios de la equidad de género en el desarrollo de actividades alusivas a los procesos de estancias o estadias *

62. Desde su experiencia, ¿considera que los estudiantes practican la equidad de género en sus actividades académicas? ¿por qué? *

Valores

En esta sección, la intención es conocer sus percepciones respecto a la ética en la formación y en el ejercicio profesional de la carrera, le solicitamos recuperar su experiencia como tutor y asesor en los procesos de estancia o estadia.

Los valores que a continuación se enlistan, son algunos de los que se busca promover en la Universidad, tómelos como base para responder las preguntas de ésta sección, aunque puede agregar alguno que no esté en la lista

1	Innovación	6	Equidad	11	Compromiso
2	Responsabilidad	7	Bien común	12	Disciplina
3	Honestidad	8	Lealtad	13	Tolerancia
4	Respeto	9	Solidaridad	14	Integridad
5	Verdad	10	Dignidad humana	15	Humildad

63. Desde su experiencia derivada de la interacción con los estudiantes, ¿Cuáles son los tres principales valores que han aprendido EN CASA? (puede escribir los números solamente separados por comas, ejemplo: 5, 7, 8) *

64. Desde su experiencia derivada de la interacción con los estudiantes, ¿Cuáles son los tres principales valores que han aprendido EN LA ESCUELA? (puede escribir los números solamente separados por comas, ejemplo: 5, 7, 8) *

65. Desde su punto de vista, ¿Cuáles son los tres principales valores que con los que Usted SE IDENTIFICA MÁS? (puede escribir los números solamente separados por comas, ejemplo: 5, 7, 8) *

66. Desde su experiencia, ¿cuáles son los tres principales valores que se demandan en el ejercicio profesional de la carrera de Ingeniería en Logística y Transporte? (puede escribir los números solamente separados por comas, ejemplo: 5, 7, 8) *

67. Considera que los valores institucionales están presentes en las relaciones con... *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Los compañeros de trabajo	☐	☐	☐	☐
Los estudiantes	☐	☐	☐	☐
Personal de apoyo administrativo (Biblioteca, vinculación, etc.)	☐	☐	☐	☐
Personal directivo (rectoría, secretaría académica, dirección de carrera, etc.)	☐	☐	☐	☐
Personal de servicios (cafetería, vigilancia, etc.)	☐	☐	☐	☐

68. En la práctica profesional de la Ingeniería en Logística y Transporte es importante... *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Guardar la confidencialidad	☐	☐	☐	☐
Cumplir con los compromisos a tiempo	☐	☐	☐	☐
Transmitir los valores propios	☐	☐	☐	☐
Desarrollar tanto habilidades técnicas como éticas	☐	☐	☐	☐

69. De los valores que a continuación se enlistan, especifica dónde considera que los estudiantes los han practicado más (elige máximo dos opciones por valor) *

Selecciona todos los que correspondan.

	En casa	En escuela	Con amigos	Estancia/estadias	No lo han apropiado	No lo sé
Innovación	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Responsabilidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Honestidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Respeto	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Verdad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Equidad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bien común	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lealtad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Solidaridad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dignidad humana	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compromiso	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Disciplina	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Tolerancia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Integridad	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Humildad	☐	☐	☐	☐	☐	☐

70. Exprese su opinión respecto a la libertad y la igualdad *

Selecciona todos los que correspondan.

	De acuerdo	En desacuerdo	No lo sé
Me parece que tanto la libertad como la igualdad son importantes. Sin embargo, si tuviera que elegir entre una y otra, pensaría que la libertad personal es más importante, es decir, que todos puedan vivir en libertad sin impedimentos	☐	☐	☐
Ciertamente, tanto la libertad como la igualdad son importantes. Sin embargo, si tuviera que elegir entre una y otra, pensaría que la igualdad es más importante, es decir, que nadie tenga menores privilegios y que las diferencias entre clases sociales no sean tan marcadas	☐	☐	☐

71. Describa brevemente cómo practica sus valores en el desarrollo de sus actividades académicas *

72. Describa brevemente cómo practica sus valores en el desarrollo de sus actividades académicas *

73. Describa brevemente cómo, en sus actividades académicas, favorece el desarrollo de los valores en los estudiantes. *

Ética

En esta sección, la intención es conocer sus percepciones respecto a la ética en la formación de estudiantes y en el ejercicio profesional de la Ingeniería en Logística y Transporte. Le recordamos que no hay respuestas correctas por lo que lo invitamos a responder con toda sinceridad

74. Desde su percepción, las relaciones que mantienen los estudiantes universitarios de la Ingeniería en Logística y Transporte, se establecen en un marco de ética institucional con... *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Compañeros de clase	☐	☐	☐	☐
Los profesores	☐	☐	☐	☐
Personal de apoyo administrativo (Biblioteca, vinculación, etc.)	☐	☐	☐	☐
Personal directivo (rectoría, secretaría académica, dirección de carrera, etc.)	☐	☐	☐	☐
Personal de servicios (cafetería, vigilancia, etc.)	☐	☐	☐	☐

75. Desde su experiencia, los estudiantes universitarios de la Ingeniería en Logística y Transporte actúan con ética fuera del ámbito universitario en las interacciones derivadas de las relaciones con... *

Marca solo un óvalo por fila.

	Siempre	Casi siempre	Casi nunca	Nunca
Sus padres	☐	☐	☐	☐
Sus hermanos/primos	☐	☐	☐	☐
Sus amigos	☐	☐	☐	☐
La comunidad en general	☐	☐	☐	☐

76. Desde su experiencia, respecto a la congruencia entre la ética personal de los estudiantes y la de las empresas u organizaciones del sector productivo... *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los estudiantes anteponen la ética y los valores propios a los de la organización	☐	☐	☐	☐
Para los estudiantes es más importante la congruencia ética que el ganar dinero	☐	☐	☐	☐
Hacer lo que es correcto para los estudiantes les permite estar en paz consigo mismos	☐	☐	☐	☐
Para los estudiantes el éxito personal tiene sentido solo si les hace ser mejor persona	☐	☐	☐	☐

77. En la próxima estancia/estadía, un estudiante descubre que uno de los productos que se fabrican en la empresa presenta defectos y el responsable de la organización conoce la situación pero no hace nada al respecto. ¿Qué le diría al estudiante? *

78. En la próxima estancia/estadía, un estudiante descubre que un superior hace uso indebido de las propiedades de la empresa. ¿Qué le diría al estudiante? *

79. En la próxima estancia/estadía, un estudiante detecta una imperfección en el diseño de un nuevo producto, pero al informar la circunstancia al responsable del proceso éste hace caso omiso. ¿Qué le diría al estudiante? *

80. Dentro del desarrollo de alguna actividad dentro de la universidad, Un estudiante se percató de que uno de sus amigos realiza algún tipo de actividad ilícita (robo, venta de exámenes, maltrato a las instalaciones, etc.) pero éste no se da cuenta que ha sido visto ¿Qué le diría al estudiante que lo descubrió? *

81. Un estudiante le confiesa que durante el desarrollo de alguna operación económica (compra-venta de casa, auto, prestación de un servicio, etc.) los padres o hermanos del estudiante cometen algún tipo de fraude ¿Qué le diría al estudiante? *

82. Un estudiante le confiesa que uno de los vecinos de él ha cometido un robo a algún integrante de su misma colonia o comunidad, pero quién cometió el robo no sabe que lo ha identificado ¿Qué le diría al estudiante? *

83. ¿Qué haría si se percata que un funcionario público comete actividades ilícitas? *

Gobierno y sector productivo

84. Exprese su opinión respecto a las siguientes afirmaciones en función de su experiencia *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El gobierno debe aumentar la privatización de las empresas y las industrias	☐	☐	☐	☐
El gobierno debe tener mayor responsabilidad en la satisfacción de las necesidades de la población	☐	☐	☐	☐
El gobierno debe procurar la educación y la salud para todos los ciudadanos	☐	☐	☐	☐
El gobierno debe mantener una economía estable a pesar de que el costo de la canasta básica aumente	☐	☐	☐	☐
El gobierno debe mantener una lucha contra el crimen organizado	☐	☐	☐	☐

85. Exprese su opinión respecto a algunas situaciones que suceden en nuestra sociedad actual *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Se debe dar más peso al desarrollo de las personas que al desarrollo económico	☐	☐	☐	☐
Es más importante el desarrollo tecnológico que el cuidado al medio ambiente	☐	☐	☐	☐
Se debe cuidar la libertad de expresión	☐	☐	☐	☐
Se debe dar a la población mayor poder de opinión sobre las decisiones de gobierno	☐	☐	☐	☐
Se debe buscar un progreso orientado hacia una sociedad más justa	☐	☐	☐	☐

Agradecimiento

Agradecemos el tiempo que le ha destinado a contestar la presente encuesta, valoramos mucho su sinceridad y le recordamos que sus respuestas serán tratadas con plena confidencialidad

Con la tecnología de
 Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/13jJTDT7Qu0WJG9-VfZUXSfWC4yUy-qbwK10iAe1DazzPA/edit>

23/23