

ANÁLISIS DEL CAPITAL SIMBÓLICO DOCENTE, ENFOCADO EN CAPITAL CULTURAL Y HABITUS, EN RELACIÓN A SU IMPACTO EN SU PROCESO DE ENSEÑANZA. CASO: DOCENTES FRENTE A GRUPO DE LA ESCUELA DE BACHILLERES RICARDO FLORES MAGÓN.

María de la fe Tejada García
fe.tejada28@gmail.com

Resumen

El capital simbólico docente es el cúmulo de significados y atribuciones de valor sustentadas en las interacciones simbólicas que legitima la práctica del docente en el aula; al vivir en una sociedad globalizada cambiante que determina las nuevas tendencias en educación, no siempre existe un periodo de ajuste y reestructuración de dicho capital, pudiendo causar una discordancia con la realidad educativa. La presente investigación, busca establecer el perfil del capital simbólico en el docente frente a grupo en el Nivel Medio Superior y su influencia en los procesos educativos, analizando el caso específico de la Escuela de Bachilleres "Ricardo Flores Magón" en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se considera de interés y relevancia social su estudio, gracias a su tradición académica de excelencia y renombre nacional e internacional, que la ha llevado a ser considerada como ejemplo a seguir en materia de educación en el nivel que pertenece, ostentando un alto capital simbólico de su plantilla docente. Debido a la naturaleza del objeto de estudio, es mediante un enfoque interpretativista, que se aborda la investigación de forma no experimental, transversal y correlacional, para determinar la relevancia del análisis de las interacción simbólicas docente-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha institución educativa.

Planteamiento del problema

Lograr una educación de calidad o calidad en la educación en México ha sido prioridad durante la última década, ya sea acerca de sus diversas dimensiones y requerimientos, de las tendencias educativas internacionales, de la calidad educativa y de los diversos indicadores para medirla, así como los programas emprendidos para alcanzarla. Sin embargo, uno de los principales acuerdos entre investigadores, teóricos de la educación y funcionarios de gobierno es la necesidad de establecer un perfil del docente en el aula que vaya acorde a los nuevos paradigmas y parámetros de la educación de vanguardia.

Existen innumerables estudios acerca de las perspectivas y retos actuales de la educación en México; propuestas y reformas elaboradas desde oficinas administrativas de las diversas

Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Filadelfia de México, cursando el último módulo en la Maestría en Docencia y Evaluación Educativa por la Universidad de Xalapa. Docente de tiempo completo en la Escuela de Bachilleres Ricardo Flores Magón en áreas disciplinares de Humanidades y Ciencias Sociales.

instancias gubernamentales que, si bien cumplen con los parámetros establecidos y recomendaciones de la ODCE en su "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas" (ODCE, 2010), no están orientadas a un cambio integral operable en las aulas. Lo anterior obedece a una desarticulación entre el ideario que existe de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas de la situación educativa y la realidad del sistema educativo que impera en los diversos niveles. La OCDE realiza observaciones más concisas acerca de lo que se requiere para el mejoramiento de la calidad de la educación en México, indicando que es necesario que las escuelas sean parte elemental y central en el diseño de la política educativa del país, enfatizando la importancia del docente (en quién recae la práctica educativa) y los directivos de los planteles (OCDE, 2010). En el Acuerdo de Cooperación México OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas Mexicanas, presenta una serie de quince recomendaciones que se sintetizan en lo siguiente:

- Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. (OCDE, 2010: 3)

Acorde con Fierro et al (1999) la práctica docente debe considerarse como praxis social, objetiva e intencional "en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, 1999: 21). Sin embargo, la figura o apreciación del Docente o Maestro se ha visto modificada en los últimos años.

En el aspecto didáctico-pedagógico, se ha buscado transformar el rol del maestro en el aula, de figura de autoridad a un facilitador creador de ambientes de aprendizaje, respondiendo a un cambio de paradigma que considera la educación enfocada en el alumno como principal agente del aprendizaje -consolidado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS, 2013). El cambio de percepciones del rol, pertinencia, características y funciones del maestro en la sociedad, así como las expectativas de los educandos, afectará el desempeño del mismo en el aula.

En el aspecto político-social, la figura del maestro ha sufrido un desprestigio mediático y ha sido mostrado como una figura deficiente de preparación académica, con problemas ante las figuras de autoridad y derecho, que puede llegar incluso a presentar comportamientos violentos o de abuso hacia sus estudiantes.

La figura doctrinal del maestro en la antigüedad, representada como figura de autoridad y respeto en una comunidad, encontraba apoyo indiscutible por parte de los padres de familia. Se le era confiada de manera absoluta la preparación académica y humana del estudiante, usualmente en un marco de disciplina estricta que era apoyada por las concepciones de la sociedad de "buena educación" y "buen maestro". El proceso de enseñanza-aprendizaje recaía en el docente, haciendo implícita sus capacidades con base

a sus credenciales académicas y experiencia. Por su parte, el alumno un papel pasivo y su única responsabilidad era ser suficiente al nivel de exigencia requerido por el docente, y cuyo fracaso en la promoción de grado o aprobación de la materia era principalmente responsabilidad de él.

Con la aprobación y puesta en ejecución de la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), en donde se establece como obligatoria la evaluación docente en todos los niveles, se llevan a cabo diversas movilizaciones sociales impulsadas por los diversos sindicatos de maestros en evidente descontento de la Reforma Educativa (que abarca más los aspectos laborales-docente y administrativos de la educación más que lo referente a programas y estrategias de aprendizaje significativo, de ahí que se le considere Reforma Laboral en vez de Educativa), lo que aunado con una cobertura mediática parcializada de los mismos, se logró un desprestigio total de la figura del docente en la sociedad mexicana. El desprestigio sistemático de la profesión ha llegado incluso a provocar una desprendimiento de responsabilidad en los procesos educativos, en los que si el alumno reprueba una materia, los padres de familia recurren a instancias oficiales para aplicar correctivos y sanciones hacia el docente, e incluso llegar a demandar por los daños causados.

En la actualidad, el aprendizaje está centrado en el alumno, relegando el papel del maestro al de guía en el proceso de formación en competencias. Por tanto, al modificarse los roles en el aula al cambiar los paradigmas de percepción de la figura del "maestro"; así como la concepción social del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesional de la educación se ve la necesidad de re-establecer las relaciones con sus alumnos, empleando para ello formas diversas que van desde convertirse en sirviente del estudiante hasta una figura autoritaria con el fin de recuperar un sentido de autoridad que siente perdido. Esto, aunado con las características biopsicosociales del alumno en Bachillerato, suele causar dificultades en el proceso de enseñanza.

Las interacciones simbólicas entre los diversos actores de la sociedad, cómo las ocurridas en el aula, han sido abordadas ampliamente por la sociología. El sociólogo contemporáneo Pierre Bourdieu acuñe el término capital simbólico para englobar a las prácticas culturales en las que las personas adquieren y legitiman posiciones de poder y estatus, con base a preferencias estéticas, credenciales educativas y cultura general (Mascionis y Plummer, 2011). Bourdieu constituye esta noción simbólica con la intención de poder investigar y analizar de forma heurística cualquier fenómeno social mediante la articulación entre relaciones de fuerza y relaciones de sentido, para poder identificar y explicar los mecanismos de dominación social (Fernández, 2013). El papel de la escuela dentro del proceso de reproducción cultural, ha llevado incluso a analizar a la acción pedagógica como una forma de violencia simbólica, en el aspecto que puede considerarse como imposición y arbitrariedad cultural.

Un caso de interés social y que requiere de estudio es el de la Escuela de Bachilleres Ricardo Flores Magón. Reconocida en múltiples ocasiones como una de las mejores escuela públicas del estado y del país, al obtener altos resultados en las pruebas estandarizadas de desempeño como PISA, PLANEA y CENEVAL; así como primeros lugares en competencias académicas en diferentes disciplinas a nivel internacional, es una escuela que busca

mantener las relaciones de poder propias de una educación tradicional, apelando a los resultados obtenidos. Por lo que, a pesar de los intentos institucionales de integrarse a la RIEMS en la formación por competencias, la escuela mantiene una educación centrada en el docente. Sin embargo, al existir un choque en la aceptación de las nuevas concepciones del maestro y alumno, el docente se ha visto en la necesidad de reconfigurar su "Capital Simbólico", para consolidar su figura de autoridad.

Al tener una plantilla de docentes que en su mayoría ostentan grados de maestría y doctorado, la presente investigación, tiene como objeto de estudio el capital simbólico del docente en su práctica en el aula, en contraste con la percepción social de su profesión. Esto, puede crear un ideario de capital simbólico que no se encuentre a la par con la concepción del alumno y la sociedad acerca de los roles del docente y las credenciales que legitiman su posición de poder y actuar en el aula. Considerando que la creación de ambientes de aprendizajes promueve la construcción de conocimientos significativos, el existir choques de poder causados por un pobre equilibrio entre la concepción del docente acerca de su capital simbólico en su práctica educativa y la realidad en el aula, podrían llevarse a cabo conflictos en el proceso educativo, tales como estrategias de enseñanza no propias, problemas de disciplina en el aula, luchas de poder, alto índice de reprobación, conductas no saludables, relaciones dañinas. Al existir choques entre las interacciones simbólicas, puede verse obstaculizado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los alumnos de dicha institución -caracterizados por ser responsables, intuitivos, cumplidos en sus deberes y pertenecientes a la generación denominada como Millennial-, formarán parte del objeto estudiado, así como las interacciones simbólicas ocurridas entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, y su influencia en la legitimización de roles y posiciones de poder en el aula.

Por tanto, el analizar el estado actual del capital simbólico docente en el aula, le permitirá ser más crítico en el quehacer educativo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que al encontrar un equilibrio entre el nuevo capital simbólico docente y la educación por competencias, se fomentarán ambientes propicios para lograr aprendizajes significativos trascendentes que permitan la formación integral del individuo, minimizando conductas dañinas en la práctica docente.

Ante lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es el estado actual del capital simbólico en el docente en relación al proceso de enseñanza en el aula?

JUSTIFICACIÓN

La relación docente-estudiante es la base para el buen desarrollo de ambientes de aprendizaje que permitan la formación integral del individuo para la vida. Cualquier factor que ponga en riesgo la estabilidad de dicho proceso representa una labilidad del proceso educativo.

El capital simbólico docente permite la legitimización de los roles en aula, estableciendo jerarquías de poder que guían los procesos educativos. Sin embargo, como toda interacción simbólica cultural, está sujeto a la contextualización histórico-social para su validez y pertinencia. Con los cambios pedagógicos, sociales y jurídicos en el marco de la educación. Se ha reestructurado la concepción del docente, llevándolo a que realice

adecuaciones a su propia idea de capital simbólico con el fin de continuar con los procesos de legitimización sociales.

Al existir un desfase entre las concepciones de capital simbólico propias del docente, con aquellas correspondientes a la sociedad y el alumnado, pueden suscitarse conflictos en aula que dificulten los ambientes de aprendizaje en demérito de la formación del estudiante y la autorealización profesional del docente.

Por tanto, es imperante que se realice un análisis crítico-reflexivo del capital docente actual y su influencia en la práctica educativa en el aula, para disminuir el índice de reprobación del alumno y problemas conductuales causados por idearios de significados culturales obsoletos. Al legitimarse el proceso educativo, se adopta como propio y permite una educación eficaz, asertiva y pertinente; acercándola más a una formación activa y participativa con base en las competencias para vida.

En el tema de los docentes, uno de los principales retos se encuentra en que exista una conciencia real acerca de lo que consiste el capital simbólico docente en la actualidad y cómo está estructurado, para su utilización propia y eficaz en el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza –siento pertinente al contexto del sistema educativo y las características particulares respecto a las diferencias generacionales docente-alumno.

El docente, al poseer un papel tan importante como lo es la construcción de ambientes de aprendizaje que permitan la formación integral del estudiante, debe de ser consciente y crítico de su labor, así como del impacto que tiene su concepción del capital simbólico en la misma. Si existe un desfase entre la concepción de capital simbólico que tiene el docente con lo que el estudiante y la sociedad consideran como las interacciones simbólicas de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede ver afectado el desarrollo de la práctica educativa en el aula. Al realizarse un estudio acerca de este contraste, será posible determinar de forma pertinente la influencia que el capital docente tiene y ejerce durante su práctica, permitiendo un mejoramiento de las estrategias y métodos de enseñanza a través de interacciones adecuadas y acordes al contexto educativo.

De acuerdo con lo mencionado hasta el momento hay factores determinantes para la calidad de la educación en la Escuela de Bachilleres “Ricardo Flores Magón” que están siendo considerados en el estudio, éstos son el capital simbólico docente y los métodos de enseñanza por competencias (RIEMS). El que exista una coherencia pertinente entre las diferentes concepciones de capital simbólico docente (docente-alumno-padres de familia), permitirá un desarrollo óptimo de la práctica educativa en beneficio de todos los involucrados.

Debido a su alto impacto en la comunidad educativa de estudio, el proyecto de investigación es susceptible de ser apoyado por las autoridades pertinentes; pues la Escuela de Bachilleres Ricardo F. Magón se ha caracterizado por su apertura a la mejorar continua de su plantilla docente y de la calidad de la educación en sus aulas. Siendo una de las escuelas más altamente ubicadas en el rankings nacionales de educación, es menester que se tomen las medidas necesarias para optimizar las dinámicas docente-estudiante en el aula, así como establecer interacciones simbólicas que permitan la formación integral

del alumno y minimizar las luchas de poder o conflictos por choques de concepciones de significados idearios u obsoletos.

Un ambiente propicio para la formación integral del estudiante es elemental para mantener la calidad educativa en la institución, así como cumplir con las expectativas de padres de familia y alumnos acerca de la misma con base a resultados. Al existir una comunión entre una buena práctica docente y sanas interacciones simbólicas entre los actores del quehacer educativo, será posible mantener los niveles de rankings educativos en los que se encuentra la escuela e, incluso, mejorarlos.

Objetivo General

Analizar el impacto del Capital Simbólico en el docente frente a grupo de la Escuela de Bachilleres Ricardo Flores Magón, con énfasis en el Capital Cultural y habitus.

METODOLOGÍA

Es necesario que la investigación se lleve a cabo mediante un rigor epistemológico y gnoseológico con la finalidad de poder construir un conocimiento real y trascendente aplicable en la sociedad actual. Se parte desde la premisa, avalada por el pensamiento especulativo, consistente en que el capital simbólico de la práctica docente en las aulas se ha visto modificado por el cambio paulatino pero consistente de la concepción del "maestro" en la sociedad debido a la transferencia de un modelo tradicionalista a paradigmas de la educación enfocado en el alumno; los pobres resultados académicos en pruebas estandarizadas por parte de los estudiantes, asumiendo la poca eficiencia docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la exposición pública de los vicios del sistema educativo; y el desprestigio mediático de la labor docente, lo que trae por consecuencia un cambio en el desenvolvimiento en las interacciones simbólicas en el aula.

La práctica docente es producto de los paradigmas didáctico-pedagógicos enmarcados por un determinado sistema educativo -el cuál se encuentra correlacionado con diversos subsistemas del gran colectivo social, como lo son la comunidad científica, la política y la familia-, por lo que variará dependiendo la sociedad y el momento histórico-social en el que sea analizada.

Por ser una investigación de carácter social, tiene como finalidad la medición de actitudes para poder establecer una escala de valores y obtener resultados susceptibles de interpretación bajo el pensamiento interpretativista, que no sólo considerará el contexto social-histórico del fenómeno social de estudio, sino que también considerará el cúmulo de influencias que tiene el investigador, que ostenta la misma profesión, y que tendrán injerencia en la realización de su investigación.

Así, el sujeto adquiere un sentido social al conocimiento pues es, al igual que el conocimiento que se pretende construir, un producto social lleno de subjetividad. Sin embargo, esto no impide que se pueda alcanzar un conocimiento válido y verdadero, ya que la investigación debe de realizarse con un rigor epistemológico y gnoseológico respetando las metodologías sociales objetivas establecidas por la comunidad científica, al igual que se apoyará en un análisis cuantitativo de la información obtenida que valide los resultados de la misma. Lo anterior se sustenta en base a que la realidad es una construcción social y

por ende no tiene existencia independiente de los actores humanos, "El interpretativista rechaza el reduccionismo sosteniendo que la subjetividad humana juega un papel central como influencia en el comportamiento humano y por tanto elemental para su explicación" (Brotherton, 1994: 29).

En el caso específico de la presente investigación el alcance será descriptivo pues se especificarán características y perfiles de los profesores y alumnos de la Escuela de Bachilleres Ricardo Flores Magón. Este tipo de estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas o fenómenos que sean sometido a análisis (García et al, 2000), por lo que se buscó detallar las relaciones existentes entre el capital simbólico docente y su práctica en el aula. Así, mediante la recopilación de información a través de los instrumentos diseñados, se pudo describir en mayor medida el perfil actual del capital simbólico docente y la correspondencia del mismo con los constructos simbólicos del alumno. Por tanto, la investigación se considera del tipo aplicado porque no solo se quedará en el nivel teórico sino que se dirigirá a la realidad concreta en las aulas de un centro de estudios del subsistema educativo del nivel medio superior.

El diseño será no experimental descriptivo transversal pues no existe ningún tipo de interés por manipular variables; por tanto solo se observará el fenómeno tal como se da en el contexto natural para posteriormente ser analizado. En lo que respecta al alcance de un trabajo se realizará un estudio de alcance correlacional, es decir que pueda medir el grado de relación existente entre dos variables pues el objetivo del investigador fue lograr la asociación de las variables de capital simbólico docente y práctica en el aula.

La población de estudio es la Escuela de Bachilleres Ricardo Flores Magón, y que para efectos de este trabajo de investigación, será tomada en cuenta la comunidad educativa de la institución, la cual cuenta con una matrícula de 543 alumnos inscritos en los diferentes semestres y la plantilla docente consta de 57 docentes, de los cuáles 45 se encuentran frente a grupo.

Para la elección de la muestra, se aplicó una entrevista estructurada a 15 de los 45 docentes quienes forman la plantilla docente frente a grupo. Esto debido a que no sería viable realizar un análisis crítico, reflexivo y exhaustivo de los instrumentos aplicados de hacerlo con toda la población docente; mientras que para la totalidad de los alumnos, se determinó aplicar el instrumento a los 151 estudiantes que constituyen la totalidad de los alumnos matriculados en sexto semestre.

Lo anterior responde a una no probabilística o determinística, que acorde con Namakoroosh (2013: 188) "el muestreo determinístico implica un juicio personal", y para usos de la investigación se llevó a cabo un muestreo intencional en donde "los elementos muestrales de la población serán seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador" (Namakoroosh, 2013: 189), pues es el investigador quien tiene previo conocimiento de los elementos poblaciones que ingieren en el objeto de estudio.

En el caso de los docentes, fueron elegidos de forma aleatoria sencilla después de haber sido aplicados los criterios de inclusión a la población (más de dos años de servicio y no menos de ocho horas frente a grupo a la semana) apelando a la tradición investigativa en investigaciones sociales que abarca un porcentaje mayor al 20% de la población total.

En el caso de los estudiantes, se determinó fueran los alumnos de sexto semestre debido a que, sin excepción alguna, han cursado dos años en la institución educativa de análisis (transferencias o cambio de institución sólo pueden ser llevadas a cabo en segundo y tercer semestre); han tenido la oportunidad de conocer en su práctica a la totalidad o mayoría de los docentes estudiados a lo largo de su estancia en el bachillerato, y tienen la madurez académica y emocional para hacer un análisis de la práctica de los mismos sin temor a represarías en calificación.

La técnica a utilizar en este estudio fue la encuesta, debido al tamaño manejable de la muestra, resulta ser una de las técnicas más apropiadas para la obtención de la información necesaria para la resolución de la pregunta de investigación.

Tras pedir las autorizaciones pertinentes para la realización del estudio por escrito a la directora de la institución, se aplicaron los instrumentos a los docentes (cuestionario de 35 ítems con preguntas cerradas y cinco opciones de respuesta –2 ítems dicotómicas Sí-No, y área para responder por qué) y posteriormente a los estudiantes (cuestionario con 15 ítems con preguntas cerradas y cinco opciones de respuesta -2 dicotómicas Sí-No, y área para responder por qué), dependiendo de la disponibilidad y flexibilidad de los horarios de clase establecido. Los instrumentos fueron revisados por expertos y una posterior prueba piloto para garantizar su validez y pertinencia.

El procedimiento para reportar los resultados consistió en recolectar información a través de los cuestionario de capital simbólico orientados a cada sección de la muestra, y su posterior vaciado en una matriz realizar las gráficas pertinentes al tipo de datos y variables para su análisis crítico-intrpretativista para la comprobación o rechazo de la hipótesis de la investigación. Además del establecimiento de un perfil del capital simbólico docente, se llevó a cabo una comparación entre ambos cuestionarios (el enfocado al docente y aquel correspondiente al estudiante) para identificar si existe una correspondencia entre el valor asignado por el docente a su capital simbólico con el otorgado por el alumno. Lo anterior, avalado por la corriente interpretativista de las ciencias sociales, para su análisis e interpretación de las gráficas obtenidas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La sociología educativa se considera como “El estudio de la parte programática de la educación, en relación con la selección y planificación de los contenidos, actitudes, comportamientos deseables en las educandas (os), valores, actitudes, etc., los cuales son socialmente determinados, legitimados e incluidos por el Estado en sus programas y políticas educativas” (Rojas-León, 2014: 51). La labor educativa considerada como el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, ostenta un factor ideológico -que proyectado en los contenidos- busca construir un tipo de ciudadanía y conservar o modificar la realidad social.

En las últimas décadas, se ha llevado a cabo un abordaje sociocultural de la educación, permitiendo la consolidación de ámbitos como los de la sociología de la ciencia y la sociología de la educación. Esto ha dado pauta a que se lleve a cabo una investigación socio-educativa constante, amparada por la sociología de la educación, que teniendo como base a las principales corrientes teóricas del área, permite la comprensión del aspecto

democrático de la educación. Massé (2008) sostiene que estos cambios responden al hecho que en el aspecto educativo intervienen actores sociales que se limitan a las normas ya establecidas, sino que su interacción construye y recrea su realidad social, la cuál puede ser total o parcialmente diferente o incongruente con dichas normas.

El capital simbólico, elemental para la investigación realizada, es el residente en el prestigio de la persona. Definido por el sociólogo contemporáneo Pierre Bourdieu como "actos de conocimiento y reconocimiento" (Bourdieu, 2004: 26) que goza un individuo en un campo específico de la sociedad. Por tanto, Bourdieu considera que el "capital simbólico" o "poder simbólico" no se refiere a una particularidad de poder sino a la forma en la que los capitales (económico, cultural y social) se hacen presentes como diversas formas de poder que se encuentran en la vida social cotidiana. Se puede considerar al poder simbólico como una relación al proceso de legitimidad de procesos e involucra la participación de los participantes. Es decir, este capital es "reconocido" y no "reconocido", ya que en la realidad social los actos que implican el no reconocimiento y el reconocimiento constituyen la realidad social, la cual está enmarcada por una subjetividad socialmente construida (Bourdieu 1991, citado en Fernández, 2006). Es en esta construcción social que el capital simbólico se ve ligado a la posesión de un bien determinado y la significación social que se le otorga en determinado círculo, transformando el hecho en valor (Ávila, 2002).

Es inevitable hablar de la lucha de poder en los diferentes campos del espacio social, donde dominados y dominantes se mueven dentro de oposiciones y las trayectorias de clase permiten la reproducción de la dominación. Para que continúe el orden social sin alteración por parte de los dominados, se requiere que exista una legitimación del poder, es decir, "de creencia basada en el desconocimiento por parte de los dominados de la propia situación en que se encuentran" (Álvarez, 1996: 167). Con tal motivo, los dominantes recurren de este poder simbólico –prestigio, reputación o renombre-, para hacer válida sus sistemas de relación mediante la representación de; "sentido común" o "versión oficial del mundo".

Sin embargo, el capital simbólico es válido únicamente en un campo concreto y en relación con los otros tipos de capital que influyen en él, "en cada campo hay formas específicas de capital que actúan como fuerzas y los individuos o los grupos luchan por mantener o alterar la distribución de esos capitales" (Fernández, 2006: 36). Es importante mencionar que el mismo Bourdieu se refiere al "prestigio, carisma y encanto" como formas de capital simbólico; y si bien se tiende a comparar con el carisma y legitimidad en el sentido manejado por Weber pues ambos se basan en la creencia, con el capital simbólico depende además del sentido de "creencia" o "iluso" para que pueda mantenerse.

Cualquier tipo de capital tiene la capacidad de convertirse en capital simbólico dependiendo de las categorías de percepción del campo específico; el capital simbólico es, así, un acto de reconocimiento colectivo. Debido a lo anterior, lo que está en juego en las luchas de los campos de producción simbólica es el reconocimiento, legitimidad y acumulación de capital simbólico por lo que el peso o importancia de cualquiera de los agentes que pertenecen a dicho campo específico dependerá del reconocimiento, institucionalizado o informal, que reciben al desarrollar el habitus.

El capital simbólico es una construcción de la interacción sistemática y simbólica de los capitales económico, cultural, social y cultural. Debido a la complejidad del espectro social que engloba el análisis del capital simbólico en su totalidad, la investigación se centra principalmente en el capital cultural y habitus como instrumentos de poder en los procesos educativos en el aula en el nivel medio superior.

El capital cultural es aquel que caracteriza a un individuo con base a los rasgos culturales de alto valor que posee en uno o más campos de producción culturales, los cuales le otorgan reconocimiento y respeto en el ámbito, entre los cuales se encuentran el dominio de la lengua, el buen gusto estético, erudición, conocimiento científico. Bourdieu sostiene que el capital cultural se encuentra en tres estados: el estado objetivado, el estado institucionalizado y el estado incorporado. El estado incorporado está constituido por todo lo inmaterial que contribuye a la formación cultural del sujeto (creencias, habilidades, hábitos, esquemas de percepción, y gusto, así como disposiciones prácticas de alto valor general); el estado objetivado, por su parte, que se refiere a los bienes culturales con existencia material (libros, cuadros, esculturas) y que por su sola posesión ejercen un efecto educativo en los agentes (requieren de un capital incorporado para su apropiación efectiva); y por último, el estado institucionalizado refiere a los diplomas y certificaciones escolares que implican sea reconocido de forma institucional el capital cultural incorporado por el individuo (Lima, 2012).

El capital cultural en la educación es de gran importancia debido a que el sistema educativo legitima la cultura social al presentarla como objetiva e indiscutible a pesar de ser un constructo social y convencional. Urtega (2009) aborda la arbitrariedad en la tradición y selección cultural obedece a una relación de fuerzas y es a través del aprendizaje de determinados conocimientos, los alumnos adoptan e interiorizan valores y reglas morales como interpretación de su realidad social cultural (currículum oculto).

Bourdieu define habitus como el sistema de disposiciones prácticas o inclinaciones a un determinado comportamiento que el individuo presenta acorde a los grupos sociales en el que fue socializado y el cuál se manifiesta en las maneras de ser, pensar, hablar, vestir y andar. Lima (2012) sostiene que el habitus se constituye a partir de la socialización y el conjunto de vivencias en sociedad que forman la perspectiva y subjetividad de las acciones del individuo, teniendo la función de posicionarlo en las estructuras sociales.

El trabajo pedagógico es considerado por Bourdieu y Passeron (2009), como un trabajo extensivo que busca infundir un conjunto de disposiciones prácticas; es decir un habitus que trascienda en el estudiante una vez terminado el trabajo pedagógico en el aula. Bourdieu considera que los primeros procesos de socialización son de vital importancia para la constitución del habitus por que determinan la posterior percepción e interpretación de las experiencias sociales del individuo. Por tanto, los cambios en la posición social del individuo no implican cambios inmediatos en su habitus. Es común que el individuo conserve sus disposiciones prácticas a pesar de que el contexto se haya modificado, a lo que Bourdieu denomina histéresis del habitus (Lima, 2012).

La histéresis del habitus afecta la eficacia del trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron, 2009), ya que puede existir una diferencia entre el habitus correspondiente a la realidad y aquél que se desea enseñar; y si bien el habitus constituye una estructura internalizada

y limita el pensamiento y la elección, no los determina; ya que sólo sugiere lo que las personas deben pensar o hacer (Ávila, 2005).

La psicología de la educación es una ciencia joven y se ha enfrentado al debate de su propia naturaleza y objetivos. Surge con base al interés de psicólogos y pedagogos de establecer un marco teórico explicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, presentándose como una disciplina puente que fluye en ambos sentidos para aplicar los principios psicológicos en la educación y, a su vez, buscar la fundamentación de los mismos en la teoría y prácticas educativas. Teoriza sobre el aprendizaje, la cognición y desarrollo humano, dando las bases para la toma de decisiones en la práctica educativa, valiéndose de la ambivalencia y cooperación entre la psicología y pedagogía, y aporta diversos paradigmas que intentan teorizar, analizar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los que destacan el conductista, el humanista, el cognitivo, el psicogenético constructivista y el sociocultural.

Situando la situación educativa en México en el nivel de Educación Media Superior, el plan de estudios actual obedece a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), promulgada en el año de 2008 en los acuerdos secretariales 444, 447, 449 para después ser reformada en el Acuerdo 486; obedece a lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en el apartado de "Igualdad de Oportunidades" que tiene como objetivo elevar la calidad educativa. Dichos acuerdos secretariales establecen que la Educación Media Superior, así como sus programas de estudio, contenidos, materiales y métodos, debe de obedecer a las tendencias mundiales que sustentan el desarrollo de los estudiantes en los niveles de valores, habilidades y conocimientos para aumentar su competencia y competitividad en la sociedad. Así, establece una educación por "competencias", definiendo un perfil básico de egreso universal en el que la acreditación del nivel educativo dependerá de cumplir satisfactoriamente las competencias básicas requeridas por los estudiantes para desarrollarse tanto en la vida cotidiana como aportar para el mejoramiento de su sociedad.

Por tanto, la educación en México podría ser ubicada dentro del enfoque constructivista (dentro de la tendencia de la educación por competencias), ya que busca empoderar al alumno de su propio aprendizaje, y está enfocada en la obtención de resultados y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que le servirán para el resto de su vida. Sin embargo, como es bien sabido, la educación en el país se encuentra desarticulada con la práctica de la misma y en la sociedad en la que se aplica. Aún se requieren de técnicas conductistas de reforzamiento para 'forzar' a los a 'estudiar', no hay una motivación real más que el temor al castigo.

Para ello es necesario que se desarrolle el potencial del estudiante a través de una educación inclusiva que tenga en cuenta su contexto bio-psico-social y que, sin discriminación de ningún tipo, brinde las mismas oportunidades a todos los estudiantes, haciéndolos así responsables de su educación y formación.

El constructivismo aporta a la psicología de la educación la concepción del alumno como constructos de su propio conocimiento y reconstructor de los contenidos escolares a los que se enfrenta, se debe le debe de estimular y motivar para que aproveche el potencial que de forma genética ya posee. El profesor no debe de imponer un aprendizaje, sino favorecer y potencializar el desarrollo general del alumno, permitiéndole una autonomía

moral e intelectual y generando una atmósfera de confianza y respeto. Lo anterior no quiere decir que el alumno sea un sujeto aislado y que su conocimiento sea formulado únicamente por sus procesos mentales internos, la corriente interaccionista de este paradigma sostiene que la interacción social es concebida como estructurante y que el individuo se enfrentará a conflictos sociocognitivos mediante la confrontación de puntos de vista (Hernández-Rojas, 1998).

En lo que respecta a la función docente, en el sistema el proceso formativo depende de gran parte de la actuación docente por lo que recae en él la responsabilidad de una adecuada formación integral de sus alumnos. Sin embargo, los procedimientos y estrategias instruccionales o de enseñanza-aprendizaje han sufrido pocas o nulas modificaciones. Para el desarrollo de las diversas habilidades y saberes de los alumnos se reconocen tres tipos de estrategias principales cognoscitivas, metacognoscitivas y didácticas, planteándose a su vez tres grupos de clasificación de las estrategias instruccionales, individuales, colectivas y mixtas (Castro, 2009)

En teoría, es posible facilitar el aprendizaje del estudiante mediante las diversas estrategias didácticas y cognitivas atendiendo a las nuevas necesidades y reformas educativas. En la realidad, la educación en las aulas dista mucho de la educación planeada en las oficinas administrativas de los diversos subsistemas educativos. Los docentes se centran mayoritariamente en las estrategias instruccionales dogmáticas en donde el alumno tiene un papel pasivo, y el índice de docentes que aplican propias de los tipos de conocimientos, habilidades y actitudes, es bajo.

El desconocimiento de las estrategias y tendencias educativas, el miedo de salir de su zona de confort, pero sobre todo la falsa ilusión de los docentes de que conocen las estrategias y las utilizando de forma correcta, son los factores que más preocupan (o de deberían de preocupar) para poder lograr una educación de calidad, moderna y efectiva.

Con base en lo anterior, se puede decir que la reflexión y análisis de la práctica docente, acorde a los contextos culturales sociales, económicos y políticos es el primer paso en el camino de la educación efectiva, pues si no se hace una evaluación a consciencia de la misma no será posible detectar las áreas de oportunidad de la misma. La evaluación del contexto en el que se da la práctica docente permite reconocer que sucede en él y por qué, permitiendo una intervención para su mejora. Pérez-Gómez sostiene que la formación del pensamiento práctico del futuro docente "debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico, intuitivo, vulgar y empírico que el práctico adquirido a lo largo de su prolongada estancia como estudiante en la institución escolar dentro del mismo sistema educativo" (Pérez-Gómez, 1999: 191). Sin embargo, la lógica de la resistencia se construye alrededor de la reproducción puesto que, criticando la escuela, se cortan del conocimiento y renuncian a conocer una promoción social. Los teóricos de la resistencia han querido demostrar la dialéctica existente entre la función macro-sociológica y la autonomía individual que se manifiesta en un nivel micro-sociológico.

Por tanto, el papel del capital simbólico en el sentido de mercancía material del mundo posmoderno, se discute desde la perspectiva en la que la escuela unge entonces como agente socializador cuya finalidad última es la reproducción de la racionalidad de la

formación económica-social, dónde la escuela y el docente posee un papel vital. Bajo esta perspectiva, todo el universo simbólico que representa la escuela se concentra en un tipo de calidad, cuyo objetivo académico se vincula con el mundo de la pseudoconcreción. (Pérez, 2007: 119-120)

Bourdieu toma como punto de partida en lo que respecta el sistema educativo a la acción pedagógica, considerándola como "cualquier acción que pretende enseñar algo a alguien" (Bourdieu, 2009, citado en Lima, 2012: 147), y dándole énfasis de carácter simbólico en dónde la acción simbólica es arbitraria (en el aspecto cultural), y dado que la cultura es un acto convencional siempre arbitraria, la acción pedagógica le brinda legitimidad a la vez de disimular su carácter arbitrario. Así, se le es asignada la tarea de arbitraje cultural (currículum) al sistema educativo, el cuál es delimitado y definido por los grupos dominantes de la sociedad y se ejerce mediante la arbitraria autoridad pedagógica que se impone mediante la acción educativa (pedagogía), en un lo que Bourdieu consideraría un acto de violencia simbólica (Ávila, 2005: 161).

Sin embargo, como poder simbólico, la acción pedagógica no se reduce a una imposición de fuerza, la AP es un acto simbólico en sí mismo porque involucra un acto de comunicación e interacción docente-alumno. En una formación social determinada, la AP puede representar las relaciones de fuerza entre los grupos de clase dándole preferencia a los intereses objetivos (materiales simbólicos, o este caso, pedagógicos) de los grupos o clases dominantes. La fuerza simbólica de la instancia pedagógica en cuestión se estructurará con base a dicha relación de fuerza (Jimenez-Ottalengo, 2011).

Es elemental considerar la interacción entre el docente y los estudiantes, pues es mediante las prácticas pedagógicas e institucionales al interior de la escuela que se da el acto educativo formal. El docente, se ha llegado a considerar como factor primordial del fracaso del alumno si este sostiene que el docente en cuestión tiene dificultad para la transmisión de conocimientos o no le aporta las herramientas y estrategias cognitivas y socioafectivas que le permitan aprender y fortalecer habilidades y capacidades en el proceso educativo (Román, 2009).

A MANERA DE CIERRE

Al momento de la reacción del presente artículo de investigación, el avance alcanzado en la mencionada tesis de grado involucra la exitosa aplicación de los instrumentos de investigación tanto a docentes como estudiantes y el vaciado de la información recabada, y se encuentra en proceso de elaboración de gráficas, análisis e interpretación de resultados para ser presentados a la brevedad posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila Francés, Mercedes (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 19, No. 1, pp. 159-174. ISSN 0213-8464
- Ávila Penagos, Rafael (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. Revista Colombiana de Sociología. Vol VII No. 1 ·2002 pp. 9-26

ISSN 0120-159X g

- Bourdieu, Pierre (1980). "El capital social. Apuntes provisionales", en Zona abierta, No. 94-95. 2001. Madrid. pp. 83-87
- Brotherton Bob.(1999). The Handbook of Contemporary Hospitality Management Research. Englad: Ed. John Wiley & sons Ltd.
- Fierro Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia (2008). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós Educación.
- García Salinero, Julia. (2004). Estudios descriptivos. España: Nure Investigación.
- García Ferrando, Manuel; Ibáñez, Jesús; Alvira Martín, Francisco (2000). El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. ISBN: 8420686638. España: Alianza Editorial.
- Hernández Rojas, Gerardo (1998). Paradigmas en psicología de la educación. España: Paidós Educador.
- Hernández Sampieri Roberto, Lucio Baptista Pilar y Carlos Collado Fernández (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial McGraw Hill.
- Jiménez, Alfredo. (1995). Teorías, Métodos y Técnicas en la Investigación Social. 14ª edición. México: Ediciones Taller Abierto.
- Jiménez-Ottalengo, Regina (1997). Sociología de la Educación. México: Trillas: UDEM. Reimp 2011.
- Macionis, John J.; Plummer Ken. Sociología, 4ª ed. (2011). Madrid: Pearson Educación.
- Mc Millan, James y Sally Schumacher. (2005). Investigación Educativa: Una Introducción Conceptual. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Namakforoos, Mohammad Naghi (2013). Metodología de la investigación. México: Limusa.
- Pérez-Gómez, A.I. (1999). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata
- Rojas, Soriano. R. (1996). El proceso de investigación científica. México: Trillas.

WEBGRAFÍA

- Álvarez Sousa, Antonio (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. REIS 75/96 pp. 145-172. Universidad de La Coruña. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761432>
- Castro, Elizabeth; Peley, Rosario; Morillo, Roselia (2009). La praxis educativa: una aproximación a la realidad en el aula. Revista Venezolana de Gerencia 2009, No.4 p.45 ISSN 1315-9984 Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/280/28014478012.pdf>
- Fernández Fernández, José M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. Cuadernos de Trabajo Social. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/8428>
- Fernández Fernández, José M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. Papers, Revista de Sociología. Vol. 98, No.1, pp. 33-60. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://papers.uab.cat/article/view/v98-n1-fernandez/pdf>
- Gutiérrez, Alicia B. (2004). Poder, hábitos y representaciones: Recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. Revista Complutense De

- Educación, Vol. 15 Núm. 1, pp. 289-300. ISSN: 1130-2496. Universidad de Argentina. Recuperado en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120289A/16345>
- Lima Junior, Paulo; Pinheiro, Nathan; Ostermann, Fernanda (2012). Bourdieu en la educación científica: consecuencias para la enseñanza y la investigación. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Num 26. 2012, pp. 145-160, ISSN 0214-4379, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado en <http://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/1925>
 - Massé Narváez, Carlos E.; Joaquín Ordóñez Sedeño (2008). Hacia una sociología de la educación democrática. Reflexiones sobre México. *Revista de Antropología Experimental*, No.º 8, 2008. Texto 10: 119-137, ISSN: 1578-4282. Universidad de Jaén (España), UAEM, Mexico. Recuperado en <http://revista.ujaen.es/rae>
 - OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Recuperado en <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
 - Rojas-León, Alexis (2014). Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Revista Educación*, vol. 38, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 33-58 e-ISSN: 22152644. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587002>
 - Secretaría de Educación Media Superior. *Leyes de Reforma Educativa*. México: SEP. Recuperado en http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/reforma_educativa_ems
 - Román C., Marcela (2009). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Recuperado en <http://www.pro-eda.cl/home/wp-content/uploads/2013/08/RS-PROFESORES-SOBRE-ESTUDIANTES.pdf>
 - Urtega, Eguzki (2009). Las teorías de la sociología de la educación en Francia. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 2, No. 2, pp46-58. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3039845.pdf>