

LA TEORÍA BOURDIEANA SOBRE HABITUS PARA EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN TIC Y ESTUDIANTES: FUNDAMENTOS E IMPLICACIONES

MARISOL MOTA CORNEJO

ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

TEMÁTICA GENERAL: TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
(TIC) EN EDUCACIÓN

RESUMEN

El presente trabajo busca contribuir al reconocimiento de una perspectiva educativa relacional en el estudio de TIC y estudiantes, a fin de comprender el sentido, potencialidad y limitaciones que éstas guardan desde los propios sujetos y sus procesos de aprendizaje. Este enfoque, se argumenta, se ve especialmente enriquecido con la teoría bourdieana sobre el habitus. La teoría bourdieana queda entendida como una herramienta que obliga asumir a los artefactos tecnológicos y sus funciones como elementos constituyentes y constituidos por las prácticas sociales cotidianas dentro y fuera de los espacios propiamente educativos. Desde una perspectiva relacional bourdieana, las TIC son generadas y generadoras de estructuras concretas y simbólicas en las que se insertan los estudiantes como parte de un entramado social dinámico.

Palabras clave: Pierre Bourdieu, Habitus, Tecnologías de la información y la Comunicación, Estudiantes.

Introducción

El enfoque que propone el presente trabajo refiere a una perspectiva *relacional*, según la denominación que Burbules y Callister (2001) han propuesto en el campo de la educación y que resulta convergente con las propuestas de otros autores, también pertenecientes al ámbito educativo (Ballesteros, 2002; Castells y Tubella, 2008; Chávarro, 2008; Duart, Gil, Pujol y Castaño, 2008; Gairín y Darder, 2002). Principalmente, se pone en cuestión la visión limitada que se ha tenido desde la educación cuando el abordaje de las tecnologías se reduce a la medición o cualificación según

parámetros predefinidos y de carácter regulatorio—incluso técnico—, y sin atender la manifestación natural del fenómeno.

Cuando la investigación educativa se interesa por un fenómeno asociado a las TIC desde una mirada relacional, no puede separar éstas de los sujetos y las prácticas concretas de las que forman parte; se plantean cuestionamientos sobre lo que los individuos y las colectividades hacen y significan, y el sentido que esto tiene en determinados ámbitos. La perspectiva relacional demanda tal vía analítica y exige por consiguiente una base teórico-conceptual sobre los haceres en lo cotidiano, centrándose en los sujetos y sus interacciones en distintos ámbitos, desde los que se definen biográficamente y en los que participan activamente. Ante esta exigencia, la teoría de Pierre Bourdieu resulta clave, en particular en relación al concepto de *habitus*.

Desarrollo

Relacionalmente, se entiende que una tecnología altera las condiciones cotidianas de las personas, a las personas y a sus percepciones y, viceversa, que las personas adaptan la tecnología de acuerdo a sus necesidades, posibilidades y creencias. “Al hablar de las ‘nuevas’ tecnologías, entonces, debe quedar en claro que lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, la cosa en sí, sino todos los otros cambios que la acompañan” (Burbules y Callister, 2001, p. 25). El enfoque relacional por tanto, centra su atención en las tecnologías puestas en práctica, lo cual es una cuestión de sujetos social y biográficamente situados.

La propuesta relacional educativa sobre las tecnologías refiere a los siguientes entendidos fundamentales (Burbules y Callister, 2001, pp. 28-31):

- Los medios, ni sus finalidades pueden predefinirse
- Las TIC involucran tanto aspectos positivos como negativos
- La valoración de los medios y lo que se hace con ellos es siempre respecto a algo, según ciertas metas y objetivos.
- La acción de valorar es un acto comprometido, es subjetivo

Estos fundamentos advierten el riesgo de caer en determinismos ante los cambios asociados con la diseminación y uso tecnológico; son al mismo tiempo un llamado a conocer lo que son las TIC, desde la actuación que generan los agentes. Más allá de seguir un “sueño tecnocrático”, al aislar las TIC del contexto social y reducirlas a mera herramientas sobre las que se puede prescribir la utilización en aras de una lógica pragmatista (Burbules y Callister, 2002, p. 44), es necesario ir hacia los contextos reales de utilización y vinculación de los sujetos con los medios tecnológicos.

El esfuerzo por cualificar y comprender desde los propios individuos, sus trayectos y sus contextos, desafortunadamente no parece retomarse con suficiente claridad, como lo señalan estudios a nivel nacional e internacional en los que se sigue identificando una clara tendencia de estudios de corte descriptivo-cuantitativo en el abordaje de TIC y estudiantes (Montes y Vallejo, 2016; Mota, 2013).

La teoría social bourdieana y su enfoque en las prácticas sociales

Pierre Bourdieu es un autor ampliamente reconocido en el ámbito educativo y sociológico por haber desarrollado una teoría explicativa de lo social, teniendo como eje las *prácticas* de los individuos en la vida diaria. Los haceres comunes de los agentes son para Bourdieu el *locus* de la construcción, reconstrucción y mantenimiento de lo social.

Cerón (2016) comprende el pensamiento de Bourdieu en términos de “arquitectura teórica articulada” (Marqués, 2006). Se trata ésta de un “método genético” (Fernández, 2009, p. 39) consistente con un desarrollo sistemático de interrelaciones conceptuales —especialmente entre *habitus*, capital y campo. Ofrece importantes herramientas teórico-analíticas imbricadas que pueden ser implementadas con variados énfasis y amplitudes en el análisis de la acción social (Cfr. Cerón, 2016, Grenfell, 2010; Grenfell y Lebaron, 2014; Marqués, 2006, 2008), para el caso en el estudio de las TIC y los estudiantes.

Dado el interés investigativo en los estudiantes como sujetos sociales y las TIC, se busca aquí destacar la importancia del *habitus*, una teorización primaria y en parte importante abierta, que consiste en una explicación de las prácticas sociales, es decir de las acciones ordinarias, cotidianas, de los sujetos y los grupos sociales. Como lo expresa Shevstova (2002, p. 63), “la importancia de la noción de *habitus* puede tomarse completamente para el análisis de tareas particulares en curso, lo que previene el que la gran panorámica se diluya en mera abstracción”.

Bourdieu realiza una revisión crítica, en la que trabaja “con y contra” (Bourdieu, 2000, p. 57) los fundadores de la ciencia sociológica, Marx, Weber y Durkheim; además, revela la influencia, sin apego, de la fenomenología, especialmente de Merleau Ponty. La construcción teórica que desarrolla consiste en un proceso de rupturas epistemológicas que tendrían como resultado una teoría fundamentada en las prácticas sociales (véase en particular *El sentido práctico*, 2008).

Bourdieu busca enfatizar la “doble implicación”, y no “los opuestos de un continuo” (Harker y May, 1993, p. 177), entre estructura y acción, entre la individualidad y lo social, la voluntad y la determinación, las condiciones objetivas y las cuestiones subjetivas (véase Farías, 2010; Grenfell, 2010; Joas y Knöbl, 2011, Karsenti, 2011). De este modo las tecnologías no pueden predeterminarse, pero tampoco quedan sujetas a los que los individuos decidan libremente hacer con ellas; son

incorporadas por los agentes que se constituyen activamente desde lo social, dada su participación en distintos ámbitos.

La noción de habitus

Ante el dualismo objetivista y subjetivista, lo que Bourdieu propone es una operación del habitus de manera pre-reflexiva. En *The logic of practice* (Bourdieu, 1980, p. 54) establece que,

El habitus corresponde a, un sistema de *disposiciones* duraderas y trasportables, *estructuras estructuradas* predispuestas a funcionar como estructuras *estructurantes*, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptados a sí mismos sin suponer la orientación consciente a un fin.

Las *disposiciones* se pueden entender como inclinaciones o tendencias inscritas en el individuo por medio de la experiencia (Bourdieu, 1980/1990; Bourdieu y Wacquant, 1995). El habitus es más o menos estable, transportable en el espacio y en el tiempo, y se activa en los distintos escenarios en los que actúa el agente (Maton, 2010, p. 52). Sin hablar de determinaciones, existe una inclinación en el individuo a buscar y encontrar condiciones objetivas a partir de aquello que les es conocido, aquello aprendido a ser deseado y en lo que sabe hacer y corresponde con su forma de ser (Bourdieu, 1980, p. 94).

El habitus conlleva una “complicidad ontológica” (Bourdieu, 1997, p. 144) del individuo con las condiciones materiales en las que ha desarrollado su existencia; pero también existe en un sentido inverso, en las condiciones materiales u objetivas, porque habitus y mundo social “son producidos por la misma historia y se reclaman mutuamente para (re)actualizarse” (Wilkis, 2004, p. 125). Así, la relación con las tecnologías que establecen los jóvenes se configura a lo largo del tiempo a modo de incorporación que le hace proclive a hacer de ciertos modos y con determinadas expectativas: aprendizajes activos que ha adquirido a partir de su socialización.

Las disposiciones se actualizan constantemente, pero no suponen un ajuste radical ya que se genera con base en las premisas establecidas en estadios previos (Bourdieu, 1997, p. 161). Por esto, la lógica de aprovechamiento tecnológico no puede ser impuesta, y difícilmente haya cabida si la relación construida por un sujeto o grupo con la tecnología no encuentra referentes desde diversos ámbitos y trayectos biográficos que le permitan construir los sentidos esperados.

Habitus, campos, capitales, individualidad y colectividad

Bourdieu entiende a la sociedad como un gran *espacio social* que a la vez integra sub-espacios o *campos* (Bourdieu, 1997). Éstos constituyen un sistema de relaciones definidas por

posiciones jerárquicas (dominación, subordinación, homología, etcétera) ocupadas por los agentes-miembros interesados en mantener o mejorar su posición dentro del campo. Los espacios sociales, o campos, presentan “diferentes niveles de agregación” (Bourdieu, 1997, p. 70), y es común que se les piense correspondientes con entes institucionales (sea la familia, la educación, la religión, la política, etcétera).

Bourdieu plantea una economía de las acciones definida por diversas formas de capital (tales como el reconocimiento, o capital simbólico; los vínculos con determinados grupos, o capital social; el conocimiento, entre otras variadas formas específicas) estructuradas según cada campo (véase especialmente Bourdieu, 1997). El volumen de los capitales y la valoración que se tiene de éstos, definen las relaciones sociales, la posición y la actuación de los individuos.

En determinados momentos de la historia social, ciertos campos presentan más similitudes entre sí, y a la vez se diferencian más fuertemente de otros, “así como los campos sociales poseen simultáneamente lógicas particulares y generales de acción, también hay disposiciones generales y propias a cada campo” (Cerón, 2015, p. 160). Además, en cada campo se genera un habitus distintivo de sus miembros. Con esto Bourdieu reconoce una relación estrecha y organizada entre lo individual y lo colectivo; el habitus equivale a plantear que lo individual es social, “se trata de una subjetividad socializada” (Bourdieu, 1997, p. 87).

De manera similar a los múltiples niveles de agregación de campo, el habitus, como lo expresa Reay (2004, p. 434) “trata de un concepto multi-capa: desde un habitus general al nivel de la sociedad, hasta un habitus individual con una noción mucho más diferenciada”. Como correlato, el individuo se mueve más o menos coherentemente entre ciertos ámbitos y tiende a permanecer ajeno a otros, ya que posee un habitus general (derivado esencialmente a la primera socialización en el seno familiar). Además pueden definirse habitus específicos los cuáles, al menos en proclividad, buscan ser compatibles.

Hexis e illusio: componentes sintetizadores del habitus

La actuación que despliega un agente en un campo tiende a resultar adecuada de acuerdo a la posición que se ocupa; es una realización ‘sensata’, no sólo respecto a lo que se hace y a las maneras de hacerlo, si no en cuanto a una expectativa de ganancia viable de lo que esté en juego, y que se ha incorporado por quien la realiza a manera de deseo y creencia. Presenta una lógica concreta que refiere a su vez a una lógica simbólica, lo que Bourdieu define como *hexis* e *illusio*, respectivamente (Bourdieu, 1997).

La *hexis* o corporalidad corresponde a la parte concreta de la actividad, a lo que se hace y sobre todo a las maneras de hacerlo. Refiere necesariamente al mundo biologizado o cuerpo socializado, y es la parte que, si bien no muestra su génesis, comúnmente es observable como manifestación práctica. Corresponde a las disposiciones o proclividades hechas cuerpo (maneras distintivas, estilo, etcétera).

La *illusio* corresponde a creencias, opiniones y aspectos cognitivos tácitos, relativos al juego que define un campo y ante todo guiados por un *interés* también implícito, un interés tanto compartido entre los miembros, como específico dado por la posición que se ocupa. La *illusio* corresponde a una disposición mental, a una forma particular de estar 'atrapado' en un campo del que se forma parte; refiere a una fuerza o motivación que empuja la acción a fin de obtener ciertas ganancias que resultan al agente implícitamente asequibles, deseables y trascendentes (Bourdieu, 1997, p. 141).

Conclusiones

El habitus pues, representa la posibilidad de un entendimiento profundo de los fenómenos sociales asociados a las TIC desde los propios sujetos, más allá de sus percepciones. Permite focalizarse en develar las estructuras prácticas o *hexis*, así como las creencias, cogniciones, valoraciones y de manera especial intereses específicos a manera de *illusio* que representan para un agente desde su posición y que son inmanentes a los modos de hacer. Exige considerar que las actuaciones, poseedoras de principios generativos, son desplegadas por el agente en un espacio social definido el cual él ha incorporado como *juego* con reglas y estructuras implícitas, y sobre el que finca intereses y deseos a modo de expectativas razonables.

Cuando se busca develar las estructuras prácticas y simbólicas que orientan la relación entre los estudiantes y las TIC, cobran una importancia clave las nociones de *hexis* e *illusio*, componentes esenciales del habitus. Comprender así un habitus específico asociado a las TIC supone la necesidad de situarlo en su interacción con otros que resulten especialmente relacionados y que dotan a los agentes de su identidad como jóvenes y como estudiantes.

Conocer un habitus específico de los estudiantes (sea por ejemplo, *digital*, como plantea Casillas y Ramírez, 2016; *de aprendizaje*, como en Glastra y Vedder, 2010; *cognitivo*, según Marjoribanks, 2006, Nash, 2010; *internético* como lo hace Mota, 2013; *musical*, Wright, 2008; o *matemático*, como en Zevenbergen, 2005) reclama tomar en cuenta la incorporación de las TIC desde otros ámbitos—las TIC por ejemplo pueden mostrarse estrechamente vinculados a los campos de lo social y lo familiar—y, a la vez, cómo han incorporado la escuela y ser aprendiz. Se trata de develar cuáles son los esquemas de actuación y significación asociados a las TIC que se construyen en distintos ámbitos y que generan disposiciones específicas como estudiantes.

En parte importante se mantiene pendiente profundizar en cómo se ha forjado la relación con las tecnologías y la relación con la escuela: encontrar las lógicas en ambos juegos sociales. La lógica que puede subyacer en la relación de los jóvenes con las tecnologías bien puede oponerse a una lógica de aprendizajes significativos, como se puede detectar en algunos estudios realizados sobre estudiantes y TIC (Cfr. Córdoba, López y Ospina, 2017; Linne, 2014; Mota, 2013; Ortiz, 2007; Yurén, Santamaría y Lugo, 2010; Riaño y Castro, 2016).

En la actualidad las nuevas generaciones de estudiantes reconocidos como *milenios* o *nativos digitales* (Piscitelli, 2008) señalan agentes que incorporan el juego de estar *online*, de disponer y apropiarse de distintos dispositivos tecnológicos desde muy temprana edad, muchas veces al margen de lo educativo. En todo ello existen amplias posibilidades de confrontación de esquemas, los cuáles deben analizarse y profundizarse ya que representan las potencialidades y limitaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se emprendan al interior de las instituciones educativas para afrontar las exigencias que marca la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Ballesteros, F. (2002). La brecha digital. El riesgo de exclusión en la sociedad de la información. Madrid, España: Fundación Retevisión.
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Argentina-España: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1987). Cosas dichas. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Grijalbo
- Burbules, N. y Callister, Th. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. España: Granica.
- Casillas, M., y Ramírez, A. (2016). El *Habitus* digital: una propuesta para su observación. *Coloquio Haciendo trabajar a Pierre Bourdieu desde América Latina y el Caribe, Habitus y campo en la investigación social*. Ciudad de México/Cuernavaca, México.
- Castells, M. y Tubella, I. (2008). Prólogo. En J. Duart, M. Gil, M., M. Pujol y J. Castaño, La universidad en la sociedad red. Usos de internet en la educación superior (pp. 13-18). España: UOC-Ariel.
- Cerón, A. U. (2015). De las evaluaciones particulares a los perfiles generales. Más allá de los dictámenes en investigación educativa. *Aposta, Revista de Ciencias Sociales*, 66, 148-178.

- Cerón (2016). El uso de conceptos teóricos de Pierre Bourdieu en la investigación educativa en México. *Revista de Ciencias Sociales*, 71, 192-208.
- Chávarro, L. A. (2008). *Tecnología, sociedad e información*. Colombia: Universidad del Valle.
- Córdoba, M. M., López, E. E., Ospina, J., y Polo, J. A. (2017). Estudiantes de la básica y media con respecto al uso de las TIC como herramientas de apoyo a su aprendizaje. *Revista Trilogía*, 9(16), 113-125.
- Duart, J., Gil, M., Pujol, M. y Castaño, J. (2008). *La universidad en la sociedad red. Usos de internet en la educación superior*. España: UOC-Ariel.
- Farías, I. (2010). Adieu à Bourdieu? Asimetrías, límites y paradojas en la noción de habitus. *Convergencia*, 54, 11-34.
- Fernández J. M. y Ferreras, A. P. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 127(1), 33-53.
- Gairín, J. y Darder, P. (Dir.) (2002). Prólogo. En, Autores (Dir.), *Grandes temas. Compromiso con la educación: Vol. 1: J. Majó y P. Marqués, La revolución educativa en la era internet* (pp. 7-12). España: CISSPRAXIS.
- Glastra, F. y Vedder, P. (2010). Learning strategies of highly educated refugees in the Netherlands: habitus or calculation? *International Migration*, 48(1), 80-105.
- Grenfell, M. (Ed.) (2010). *Pierre Bourdieu: Key concepts*. UK: Acumen
- Grenfell, M. G. y Lebaron, F. (2014). *Bourdieu and data analysis: Methodological principles and practice*. USA: Peter Lang.
- Harker, R. y May, S. (1993). Code and habitus comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), 170-178.
- Joas, H. y Knöbl, W. (2011). Between Structuralism and theory of practice: The cultural sociology of Pierre Bourdieu. En, S. Susen, y Turner, B. S. (Eds.). (2011). *The legacy of Pierre Bourdieu: critical essays* (pp. 1-32). Londres; Nueva York: Anthem Press.
- Karsenti, B. (2011). From Marx to Bourdieu: The limits of the structuralism of practice. En, S. Susen, y B. S. Turner (Eds.). (2011). *The legacy of Pierre Bourdieu: critical essays* (pp. 59-90). Londres; Nueva York: Anthem Press.
- Linne, J. Septiembre de 2014. "Ahora hago fast food académico". Los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires en tiempos de internet. *Palabra Clave* 17(3), 695-716.

- Marjoribanks, K. (2006). Adolescents' cognitive habitus, learning environments, affective outcomes of schooling, and young adults' educational attainment. *Educational Psychology*, 26(2), 229–250.
- Marqués, I. (2006). Bourdieu o “el caballo de Troya” del estructuralismo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 115, 69-100.
- Marqués, I. (2008). Génesis de la teoría social de Bourdieu. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 135, 123-138
- Maton, K. (2010). Habitus. En M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu key concepts* (pp. 49-66). UK: Acumen.
- Montes, A. H. y Vallejo, A. P. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250.
- Mota, M. (2013). El habitus internético escolar de estudiantes de la UAA. Tesis Doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Ortiz, G. (2007). Los jóvenes universitarios en la red internet: apropiación, usos y sentidos. ULEP-ICC, Innovaciones tecnológicas, comunicación y cambio social, VI Congreso Internacional, Ciudad de México (19 y 20 de noviembre), UAM-México, Recuperado el 14 de marzo de 2014, de <http://www.cua.uam.mx/dccd/cc/memorias/innova/GOH.pdf>
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Argentina: Santillana.
- Reay, D. (2004). It's all becoming a habitus. Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 433–444.
- Riaño, H. A. V., y Castro, M. B. V. (2016). Capacidades críticas y acríicas de los estudiantes de noveno grado de instituciones de educación media de Cúcuta, Pamplona y Villa del Rosario frente a los contenidos audiovisuales de Facebook y YouTube. Caso: Colegio Departamental Integrado General S. *Educación y Humanismo*, 18(31), 274-301.
- Shevtsova, M. (2002). Appropriating Pierre Bourdieu's champ and habitus for a sociology of stage productions. *Contemporary theatre review*, 12(3), 35–66.
- Wilkis, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3), 118–130.



- Yurén, T. Santamaría, D. y Lugo, E. (2010). La cultura digital de estudiantes universitarios. En J. Espinosa (Coord.), Profesores y estudiantes en las redes. Universidades públicas y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (pp. 47-74). México: Juan Pablos Editor.
- Zevenbergen, R. (2005). The construction of a mathematical habitus: implications of ability grouping in the middle years. *Journal of Curriculum Studies*, 37(5), 607–619.