

CAPITAL CULTURAL Y *HABITUS*: UN ANÁLISIS DE LOS MECANISMOS DE [RE]PRODUCCIÓN SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LA TEORÍA DE BOURDIEU

CULTURAL CAPITAL AND HABITUS: AN ANALYSIS OF THE MECHANISMS OF SOCIAL [RE]PRODUCTION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM FROM BOURDIEU'S THEORY

Julio César Pérez Saavedra

Tecnológico Nacional de México / IT de Celaya, México
julio.perez@itcelaya.edu.mx

Magdalena Reséndiz Serrano

Tecnológico Nacional de México / IT de Celaya, México
magdalena.resendiz@itcelaya.edu.mx

Miguel Ángel Melchor Navarro

Tecnológico Nacional de México / IT de Celaya, México
miguel.melchor@itcelaya.edu.mx

Nancy Cano Gómez

Tecnológico Nacional de México / IT de Celaya, México
nancy.cano@itcelaya.edu.mx

Recepción: 22/noviembre/2025

Aceptación: 22/diciembre/2025

Resumen

El concepto de *habitus*, desarrollado por Pierre Bourdieu, es un principio fundamental para comprender la reproducción de las desigualdades sociales. Funciona como un sistema de disposiciones duraderas, internalizado a través de la socialización familiar y escolar, que estructura las percepciones, aspiraciones y prácticas de los individuos.

Este ensayo teórico realiza una revisión documental para analizar el concepto de *habitus* en la obra de Pierre Bourdieu y su centralidad para la investigación educativa ya que en el campo educativo, el *habitus* media la relación entre el capital cultural de los estudiantes—existente en sus formas interiorizada, objetivada e institucionalizada—y su éxito o fracaso académico.

Los estudiantes de clases dominantes poseen un *habitus* alineado con las exigencias escolares, lo que les otorga una ventaja implícita. Por el contrario, los estudiantes de clases desfavorecidas suelen internalizar un *habitus* que limita sus aspiraciones, llevándolos en muchos casos a la autoexclusión. Así, el sistema educativo, lejos de ser neutral, valora y recompensa el capital cultural y el *habitus* de las clases altas, actuando como un mecanismo clave de reproducción social. Comprender esta dinámica es esencial para cualquier investigación educativa que busque develar y transformar las bases estructurales de la desigualdad escolar.

Palabras Clave: Capital Cultural, Desigualdad Educativa, *Habitus*, Estructura Social.

Abstract

The concept of habitus, developed by Pierre Bourdieu, is a fundamental principle for understanding the reproduction of social inequalities. It functions as a system of enduring dispositions, internalized through family and school socialization, that structures individuals' perceptions, aspirations, and practices.

This theoretical essay presents a literature review to analyze the concept of habitus in the work of Pierre Bourdieu and its centrality to educational research. In the field of education, habitus mediates the relationship between students' cultural capital—existing in its internalized, objectified, and institutionalized forms—and their academic success or failure.

Students from dominant classes possess a habitus aligned with school demands, which gives them an implicit advantage. Conversely, students from disadvantaged classes tend to internalize a habitus that limits their aspirations, often leading to self-exclusion. Thus, the educational system, far from being neutral, values and rewards the cultural capital and habitus of the upper classes, acting as a key mechanism of social reproduction. Understanding this dynamic is essential for any educational research that seeks to uncover and transform the structural bases of school inequality

Keywords: Cultural Capital, Educational Inequality, *Habitus*, Social Structure.

1. Introducción

La obra de Pierre Bourdieu constituye uno de los pilares fundamentales para comprender la dinámica de la reproducción social y las desigualdades estructurales. A través de conceptos como el capital cultural y el *habitus*, Bourdieu desentraña los mecanismos a menudo invisibles mediante los cuales las estructuras sociales se perpetúan. Su análisis trasciende la mera descripción para ofrecer un marco teórico y metodológico robusto que explica cómo el gusto, el rendimiento académico y las aspiraciones individuales no son el resultado de capacidades innatas, sino de la posición que los individuos ocupan en el espacio social.

Este ensayo se centra en el concepto de *habitus* como la pieza clave que articula la relación entre las estructuras objetivas y las prácticas subjetivas de los agentes. El *habitus* es presentado por Bourdieu como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que funciona como un esquema generativo de prácticas y percepciones, internalizado a través de la socialización primaria y secundaria, este principio estructurante media entre el mundo social exterior y las acciones individuales, guiando de manera inconsciente lo que los agentes consideran posible, deseable o natural para 'personas como ellos'. En el contexto educativo, esta internalización de las estructuras sociales resulta crucial, ya que el *habitus* no solo orienta las aspiraciones académicas de los estudiantes—llevando, por ejemplo, a la autoexclusión de los estudiantes de clases bajas de la educación superior—sino que también modela su comodidad y competencia dentro del campo escolar, ayuda a entender cómo es la manera en que los estudiantes navegan a través del sistema educativo [Dumais, 2002].

Por lo tanto, comprender el *habitus* es importante en el campo de la investigación educativa si se aspira a profundizar más allá de las explicaciones superficiales del éxito o fracaso escolar; el conocimiento y entendimiento del concepto permite desvelar cómo la escuela, lejos de ser un espacio neutral, valora y recompensa un *habitus* específico, aquel asociado con las clases dominantes, actuando así como un mecanismo central de reproducción social.

Este ensayo desarrolla la tesis anterior, explorando la génesis, funcionamiento y consecuencias del *habitus* en el ámbito educativo, con el fin de subrayar su poder

explicativo para analizar y, eventualmente, desafiar las desigualdades en el sistema de enseñanza.

2. Método

Este trabajo adopta la forma de un ensayo teórico, sustentado en una revisión documental que sintetiza y analiza las contribuciones fundamentales de Pierre Bourdieu y de una gama de estudiosos que han desarrollado, aplicado o criticado su marco conceptual. La selección de autores y referencias responde a un criterio dual: por un lado, se priorizan los textos canónicos del propio Bourdieu y de sus colaboradores directos para establecer los fundamentos teóricos; por otro, se incorporan investigaciones posteriores, tanto cualitativas como cuantitativas, que han operacionalizado, matizado o cuestionado los conceptos de capital cultural y *habitus* en contextos educativos concretos. Esta articulación entre fuentes primarias y literatura secundaria especializada permite trazar la evolución del debate académico y posicionar el estado actual del conocimiento sin llegar a agotarlo.

La intención analítica central del ensayo es profundizar en la potencia heurística del concepto de *habitus* como herramienta indispensable para la investigación educativa crítica, lo que permitiría conectar fenómenos aparentemente dispersos: el rendimiento escolar, la autoexclusión universitaria, la complicidad entre docentes y alumnos de clase alta, y la naturalización de las desigualdades.

En lugar de atribuir el éxito escolar solo al esfuerzo individual, el *habitus* dirige la mirada hacia los mecanismos inconscientes y estructurados que lo hacen posible o imposible.

Lejos de una mera exposición descriptiva, el análisis se orienta a deconstruir cómo este principio generador, internalizado a través de la socialización, media la relación entre las estructuras sociales objetivas y las prácticas escolares subjetivas. El objetivo último es demostrar que una comprensión rigurosa del *habitus* permite desvelar los mecanismos, a menudo invisibles, mediante los cuales el sistema educativo valora y legitima un conjunto específico de disposiciones, contribuyendo así a la reproducción o eventual transformación de las desigualdades sociales.

3. Desarrollo

Pierre Bourdieu [1986], sociólogo francés describió el capital cultural como el conocimiento y las habilidades intelectuales que se manifiestan en el individuo a través de su educación, este capital se supondría proveerá al sujeto de una ventaja para alcanzar un estatus social más elevado toda vez que dicho capital puede convertirse en capital económico a través de ciertos procesos de socialización; para el sociólogo, el capital cultural existe en tres formas: interiorizado, objetivado e institucionalizado.

La publicación en 1979 de la monografía *Distinction: Critique Social du Judgment*, traducida al inglés en 1984, junto con otras obras del mismo Bourdieu, proporcionaron primero una forma teóricamente fundamentada para conceptualizar los vínculos entre el gusto, estatus y clase social; además su trabajo no se fundamentaba en especulaciones u observaciones sino en una sólida metodología apoyada por un instrumento de recolección de datos administrado durante cinco años a más de mil personas en París y sus alrededores, el diseño de la encuesta, no así el propio instrumento, ha facilitado la réplica del estudio del sociólogo francés [Peterson, 2005].

Producto de estos estudios, en 1977 Bourdieu y Jean-Clauder Passeron publicaron *Cultural Reproduction and Social Reproduction* donde presentan el concepto del capital cultural y más tarde a través de un ensayo, *Las Formas de Capital* [Bourdieu, 1986], lo describiría como el conocimiento y las habilidades intelectuales que se manifiestan por medio de la educación del sujeto; con esta idea como hipótesis, trataba de explicar las desigualdades presentes en el rendimiento escolar de estudiantes que procedían de diversas clases sociales y relacionar el éxito escolar con la distribución del capital cultural, contrario a las reglas establecidas que relacionaban el éxito o fracaso académico con las capacidades naturales de origen [Pérez-Saavedra, 2023].

La primera manifestación que Bourdieu [1987] identifica, está ligada a la condición biológica del poseedor, capital cultural interiorizado, el cual ha sido incorporado a través de un proceso de enseñanza en relación al tiempo que le ha tomado al propio sujeto como inversor personal, ya que este proceso no puede realizarse por medio

de otro, no hay posibilidad de delegación, ni intercambio, venta, compra, transmisión por donación o herencia, se refiere al propio acto de cultivarse.

Una segunda manifestación es el capital cultural objetivado, éste se representa en bienes materiales de origen cultural como libros, cuadros, instrumentos, maquinaria, diccionarios, elementos todos que dan testimonio de las teorías o críticas a las mismas, de las problemáticas y otras manifestaciones del conocimiento o la cultura, su posesión se define sólo en la relación que guarda con el capital cultural incorporado y su transmisión se da en el plano material, en calidad de capital económico a través de su propiedad jurídica [Bourdieu, 1987].

La tercera manifestación del capital cultural es para Bourdieu [1987] una objetivación de éste bajo la forma de títulos académicos, denominado capital institucionalizado, que le permite al sujeto compararse e intercambiarse, así como establecer tasas de conversión entre el capital cultural y el económico, dando lugar de esta manera a un valor relativo del primero en el portador en relación a los poseedores de títulos similares en el mercado de trabajo; pongamos como ejemplo la forma en que un profesionista se compara con otro, su título le permite establecer valor económico a sus conocimientos y capacidades avaladas por la institución, pero en comparación con otros semejantes a él, semejanza que se transfiere también a las instituciones de origen que en otros momentos se consideran incluso referentes del espacio social.

Para Williams [1995], los individuos pocas veces son conscientes del capital cultural que poseen, para Bourdieu [2010] el capital cultural no está disponible para todos de manera similar a otras formas de capital y éste puede servir como moneda de cambio para obtener otros recursos, así como para determinar la posición en el espacio social. De acuerdo con Bourdieu [2005] la construcción del espacio social se da de forma que los agentes o grupos sociales se distribuyen en función de su posición en relación a la acumulación de lo que llamó diferenciadores, a saber, el capital cultural y económico; para el sociólogo los agentes tienen más en común cuanto más cercanos estén en ese espacio, lo que equivaldría a las distancias sociales y cuyas posiciones tienen propiedades que se manifiestan por medio de características o cualidades. Para el sociólogo francés la posición de clase influía

en el individuo para realizar acciones que validarían esa posición y al mismo tiempo reproducirían la estructura de clase, por ejemplo, aquel que naciera en una posición social de obreros, tendería a pensar que su destino era ser obrero y sus acciones estarían encaminadas a reproducir esa condición de clase.

En el sistema escolar, al que Bourdieu y Wacquant [1992] identificaron como un campo, realizar las actividades escolares y tratar de alcanzar buenas calificaciones son prácticas propias de dicho campo, en él, el capital cultural es la forma de capital más valiosa y el éxito académico depende directamente del capital cultural y de la inclinación a invertir en el mercado académico [Bourdieu, 1973]

Los niños con mayor capital cultural [al haber estado expuestos a él desde su nacimiento en familias de clase media alta y alta] se sienten más cómodos en la escuela, se comunican con facilidad con los docentes y, por lo tanto, tienen más probabilidades de obtener buenos resultados académicos [De Graaf, De Graaf y Kraaykamp, 2000].

Los estudiantes de clase baja, en cambio, perciben el entorno escolar como diferente al de su hogar y carecen del capital necesario para integrarse tan bien como los estudiantes de clases más altas.

Por su parte, los docentes, quienes poseen mayor capital cultural, valoran éste y tienden a recompensar a los estudiantes que lo poseen, sobre todo en las clases sociales más desfavorecidas [Bourdieu, 1984; DiMaggio y Useem, 1978].

Para Dumais [2002] es también razonable argumentar que el capital cultural incrementa la competencia o habilidad de un estudiante hasta el punto de que éste tiene más éxito escolar sin recibir un trato preferencial por parte del profesorado, de acuerdo al autor, este argumento es promovido por la Fundación Nacional para las Artes [NEA Fact Sheet 2001], que señaló que los estudiantes que han estudiado artes durante cuatro años obtienen, en promedio, 89 puntos más en la prueba Scholar Assessment Test [SAT] que aquellos que no lo han hecho; la prueba SAT es un examen de admisión estandarizado que las universidades de los Estados Unidos usan para evaluar la preparación académica de los estudiantes que desean ingresar a la universidad, evalúa principalmente habilidades de lectura crítica, escritura y matemáticas.

Para Dumais [2002] la mayoría de los estudios han intentado determinar si la noción de reproducción social de Bourdieu, basada en la transmisión intergeneracional del capital cultural, es válida y de ser así, el papel que desempeña el sistema educativo, sin embargo, al centrarse en el capital cultural, estos estudios han ignorado otro componente crucial del modelo teórico, en la práctica, el *habitus*.

De acuerdo con Reay [2004] el concepto de *habitus* es el menos conocido en la escritura del ámbito académico, para ello, recurrimos a Nash [1999] quien ofrece una explicación del *habitus* partiendo desde su función, la cual es mediar entre estructura y agencia; estructura, para Nash, es uno de los muchos conceptos que Bourdieu se resiste a definir, sin embargo revela su propia herencia del estructuralismo que intentó analizar las reproducciones culturales de las sociedades identificando las formas que subyacen a la generación de estas reproducciones, Levi Strauss [1978] intentó revelar las homologías entre distintos rasgos sociales y lingüísticos que evidenciaran la existencia de un código o gramática que regulaba todo el orden de la vida dentro de una sociedad, sin embargo fue incapaz de proponer un mecanismo mediante el cual las normas sociales específicas, en contra posición a una estructura general y universal del inconsciente pudieran considerarse inherentes al individuo, esto es precisamente lo que pretende ofrecer el concepto de *habitus* al ser concebido como un esquema generativo en el que las formas de las estructuras sociales elementales se incorporan a los individuos mediante el proceso de socialización, de modo que las personas actúan necesariamente de tal manera que las estructuras subyacentes se reproducen y adquieren efecto.

Para Webb et al. [2002], Bourdieu extrae tres ideas principales del estructuralismo, que influyeron claramente en sus nociones de campo cultural y *habitus*; la primera, las explicaciones estructuralistas de la práctica parten de la premisa de que las personas reproducen, en mayor o menor medida, las estructuras objetivas de la sociedad, cultura o comunidad en la que viven, articuladas en términos de ideas, valores, documentos, políticas, rituales, discursos, relaciones, mitos y disposiciones. Webb et al. [2002] haciendo referencia a Levi-Strauss aseguran que si bien las personas creen que emplean diversos modos de comunicación [sistemas de signos, como el lenguaje escrito y hablado o los gestos corporales], en realidad

son esos sistemas de signos los que los producen, así como sus actividades, pensamientos y deseos.

La segunda idea que plantea Bourdieu es que los sistemas de signos no sólo «conciben» la existencia de las personas; también determinan cómo perciben el mundo. Esto significa que la «realidad» es tanto producida como delimitada por los sistemas de signos que tenemos a nuestra disposición, dan como ejemplo cómo en la actualidad percibimos y comprendemos a las personas menores de trece años, en términos de la palabra «niño/a». Esto conlleva varias connotaciones, incluyendo la distinción entre esa persona y un adulto. Pero como señaló el historiador francés Philippe Ariès, lo que entendemos por esa palabra no existía en el siglo XVI; hasta entonces, los niños de doce años habrían sido vistos y tratados como adultos en miniatura [Webb et al. 2002].

La tercera idea, según Webb et al. [2002] que Bourdieu toma del estructuralismo es la noción de pensamiento relacional. La realidad y las personas se «procesan» a través de las máquinas de significado que constituyen nuestros sistemas de signos; pero los signos en esos sistemas no significan nada en sí mismos, solo «significan» en la medida en que forman parte de un sistema de signos y pueden relacionarse con otros signos en ese sistema; por ejemplo, el término *Coca – Cola* no deriva su significado de ninguna cosa real que exista en el mundo, más bien, entendemos *Coca – Cola* en relación con otros términos, llamados «binarios» [*Coca – Cola* significa, entre otras cosas, no *Pepsi*, no *Perrier*, no *jugo de yak*].

En resumen, para Webb et al. [2002] las estructuras objetivas producen a las personas, sus subjetividades, su cosmovisión; y, como consecuencia, también producen lo que las personas llegan a conocer como la realidad del mundo y todo, cada cosa, objeto e idea dentro de una cultura sólo tiene significado en relación con otros elementos de esa cultura.

En lugar de trabajar con lo que él considera una conceptualización errónea, la del sujeto activo que se enfrenta a la sociedad como si ésta fuera un objeto constituido externamente, Bourdieu desarrolló el concepto de *habitus* para demostrar cómo no sólo el cuerpo está inmerso en el mundo social, sino también cómo el mundo social está inmerso en el cuerpo. El *habitus* es un cuerpo socializado. Un cuerpo

estructurado, un cuerpo que ha incorporado las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de ese mundo, un campo, y que estructura tanto el precepto de ese mundo como la acción en él. Así, el *habitus*, en tanto lo social, se inscribe en el cuerpo del individuo biológico [Reay, 2004].

Bourdieu [1973] argumentó que el *habitus* se desarrolla en relación con la cantidad de capital cultural que se posee; una persona de clase baja es consciente de que las personas de esa clase suelen tener poco capital cultural y que, sin él, es improbable que tengan, por ejemplo, entre otros, éxito académico. Además, los estudiantes de clase baja tienden a autoexcluirse de la educación universitaria en función de sus percepciones sobre lo que es posible y lo que no.

Por otro lado, los estudiantes excepcionales de clase baja pueden ver la acumulación de capital cultural como una forma de superar los obstáculos típicos de su posición social.

De Moll et al.,[2024] explican que Bourdieu no adaptó de manera explícita su concepto de *habitus* en el ámbito de la educación especificando las disposiciones relevantes para el rendimiento académico, ese vacío conceptual impulsó a algunos investigadores a intentar planteamientos que pudieran aclararlo y aplicarlo, Nash [2002] se refiere al *habitus* académico como un término unificador para las disposiciones positivas de los estudiantes hacia la escuela, su deseo de participar en la educación y ser reconocidos como buenos estudiantes. Nash afirma que el progreso de los estudiantes en la escuela estaba fuertemente asociado con ciertas disposiciones personales no cognitivas; altas aspiraciones, autoconceptos académicos positivos y percepciones favorables de la escuela y los profesores eran características de los estudiantes destacados, si se combina con la ambición, la confianza en sí mismo y la capacidad de respuestas, estas características personales se unifican en un concepto fundamental que a través de la investigación cuantitativa no puede descubrirse.

El trabajo de de Moll et al.[2024] permite medir el *habitus* académico de los estudiantes mediante cinco elementos: la diligencia, la autoconfianza, normas escolares internalizadas junto con los valores educativos, ambición académica y autonomía escolar; esto demuestra que el concepto de *habitus* no es suficiente

para soportar un estudio empírico; la comprensión del concepto, su fundamentación teórica, las perspectivas de diversos investigadores y su medición son fundamentales en la construcción de marcos teóricos sólidos.

García [2017] realiza una disección del concepto de *habitus* tomando una de las definiciones canónicas de Bourdieu, separando los elementos clave e interpretándolos para dar cuenta de cómo las condiciones sociales, económicas y culturales aunadas a la experiencia de vida y las relaciones que el sujeto tiene con instituciones y pares desarrollan patrones de comportamiento que de acuerdo a Bourdieu y Passeron [2001, 1990] se dan en la socialización secundaria; las prácticas producidas por el *habitus* son identificadas por el sujeto como decisiones libres y de manera no consciente.

El *habitus* no debe ser entendido de forma aislada, sino como un sistema de predisposiciones para la acción, lo que permitiría hacer frente a múltiples situaciones, atendiendo a que el *habitus* es un estilo, una forma de, una manera de; que dura y opera a pesar de las condiciones sociales de existencia que le dan forma, al mismo tiempo que es transferible tanto en intercambio como en reproducción, lo primero porque se manifiesta en los diversos campos sociales en los que actúa el sujeto, y reproductivo porque se transfiere por tres medios: en la familia a la siguiente generación, en la escuela al alumnado y en las instituciones socializadoras a los socializados[García, 2017].

De acuerdo con Capdevielle [2011] al hacer uso del concepto de *habitus* y enfatizar su carácter de disponibilidad se busca dar explicación y comprensión al vínculo que se da entre las estructuras sociales y las prácticas de los sujetos que en ellas participan, donde de acuerdo con Bourdieu los sujetos son agentes que piensan en función de su actuar al estar dotados de un sentido práctico, éstas prácticas que le permiten al sujeto saber lo que hay que hacer en una situación determinada serían producto del aprendizaje social del juego.

La investigación sobre el *habitus* ha sido extensa a lo largo del tiempo tratando de entenderlo mejor a partir de los preceptos de Bourdieu y buscando llenar los vacíos de conocimiento, en ese sentido Criado [2022] propone la idea de que el concepto de *habitus* evolucionó para dar respuesta a la realidad social a través de tres

etapas, la primera inspirada por los estudios etnológicos en sociedades tradicionales como la Cabilia, aquí surge una versión a la que denomina fuerte o clásica, donde Bourdieu [1972, 1980] define al *habitus* como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, sumamente resistente al cambio y a la vez sistemático, una matriz capaz de generar prácticas perfectamente ajustadas a las situaciones sociales.

Pero al trasladar el análisis de las sociedades tradicionales a las modernas y diferenciadas, Bourdieu [1999] se vio obligado a flexibilizar esta noción y da paso a una versión más matizada y visible en la que reconoció que el *habitus* no siempre es coherente ni se adapta perfectamente debido a la naturaleza fragmentaria de la vida contemporánea donde los individuos atraviesan múltiples espacios de socialización lo que hace del *habitus* una estructura cambiante en función de las nuevas experiencias [Criado, 2022].

Finalmente, en un tercer momento analítico para Bourdieu [2004, 2017], el concepto se utiliza para explicar la crisis y el desajuste, el autor describe el drama de los *habitus* hundidos o la histéresis explicando con ejemplos cómo un campesino o un sujeto tradicional que es enfrentado a la lógica capitalista para la cual nunca fue socializado entra en conflicto al mostrar cómo las disposiciones del pasado pueden convertirse en obstáculos dolorosos cuando las condiciones externas cambian radicalmente generando así síntesis inestables y comportamientos que, a primera vista, podrían parecer erráticos.

En relación a los vacíos de conocimiento sobre el concepto, es común encontrar en la literatura académica el uso del concepto como acompañante de otras variables, por ello Reay [2004] advierte sobre la creciente tendencia a que el *habitus* se disperse en los textos académicos como si fuera un `spray intelectual para el cabello´ [Hey, 2003], otorgando seriedad sin realizar ningún trabajo teórico.

Como en el caso de Anzaldo y Balderas [2022], Vásquez et al. [2024], Martínez y Atrizco [2023], cuyas investigaciones en el ámbito de la educación media superior y superior abordan el concepto de *habitus* y lo utilizan como acompañamiento para llegar a conclusiones que terminan solo proponiendo un estudio más profundo de los preceptos de Bourdieu; o Melendez [2021] quien establece que el *habitus* da

forma a esquemas de resistencia que subyugan a las mujeres que se desempeñan en los ámbitos docentes, científicos e intelectuales, basándose solo en la definición de *habitus* propuesta Bourdieu [1980] y desarrollando con ello una crítica con la que argumenta que el concepto es relevante ya que hace evidencia de las formas homogéneas y universales de la existencia, vivencia y convivencia en el campo universitario donde se despliega una imposición desde la cultura que delimita el quehacer de las mujeres profesoras.

Vargas et al. [2021] buscan describir el *habitus* del profesor-investigador en una institución pública de educación superior, porque son los profesores e investigadores quienes deben mantenerse actualizados sobre la forma en que las políticas educativas se planean y operan; proponen la medición de lo que denominan “*habitus* investigativo objetivado” medido por el número de publicaciones hechas, asociaciones de adherencia, recursos humanos formados, editoriales que les han publicado y las aportaciones al conocimiento realizadas con sus investigaciones; afirmaciones como que los docentes deben usar su *habitus* como una inversión para posicionarse mejor en el campo institucional solo muestran una falta de comprensión profunda sobre el concepto al que aluden.

En un sentido similar a Reay [2004], Criado [2022] advierte que un concepto puede ser enarbolado como un tótem tribal, un tipo de credencial que otorga pertenencia a una comunidad teórica de prestigio y a la vez simboliza un blasón que confiere un estatus teórico elevado, pero lo único que genera la inflación de un término no es impulsar la investigación, sino detenerla, el investigador remite el fenómeno que observa al concepto-tótem y recoge los frutos del capital simbólico que confiere la teoría, y añade algunos ejemplos de como el término convierte cualquier fenómeno en ese tótem teórico: *habitus* católico para los que asisten a misa o *habitus* ciclista para los entusiastas de montar bicicleta.

Reay [2015] sostiene que el concepto de *habitus* sigue siendo valioso y productivo para el análisis en la investigación, siempre y cuando esta se guíe por los datos y no sea limitada por el marco teórico ya que los aspectos más reveladores surgen precisamente de las fisuras, los desajustes y las incoherencias entre el *habitus* de una persona y el campo social en el que actúa.

4. Conclusiones

En definitiva, el concepto de *habitus*, desarrollado por Pierre Bourdieu, se erige como una herramienta analítica de primer orden para la investigación educativa, su importancia radica en su capacidad para develar los procesos profundos y a menudo inadvertidos mediante los cuales se producen y reproducen las desigualdades. Al demostrar que las disposiciones, aspiraciones y prácticas de los estudiantes—así como las valoraciones de los docentes—están socialmente estructuradas por el *habitus*, la teoría bourdieusiana desnaturaliza el mito del talento individual y revela el papel de la escuela como un ‘campo’ que consagra un orden social existente.

El conocimiento del *habitus* permite comprender que el rendimiento académico no es simplemente una cuestión de esfuerzo o inteligencia, sino el resultado de un encuentro—o desencuentro—entre el *habitus* del estudiante y las demandas implícitas del sistema escolar. Los hallazgos que señalan que los estudiantes de clases altas se sienten más cómodos y son mejor recompensados, o que los de clases bajas tienden a autoexcluirse, encuentran en este concepto una explicación estructural sólida; lejos de ser un determinismo rígido, el *habitus* también abre la puerta a la agencia y al cambio, como se observa en los ‘estudiantes excepcionales’ que utilizan la acumulación de capital cultural para trascender las barreras de su origen.

Como se planteó en el apartado del método, un concepto con potencia heurística no se agota en su primera aplicación; más bien, invita a profundizar, contrastar y refinar la comprensión de la realidad. Por ejemplo, el *habitus* lleva a preguntar: ¿cómo se forma el *habitus* académico?, ¿qué ocurre cuando el *habitus* de un estudiante no coincide con el campo escolar?, ¿cómo se manifiesta en la interacción cotidiana en el aula?

Es relevante su estudio en México y latinoamérica ya que las investigaciones revisadas, no todas citadas aquí, muestran un sesgo hacia la crítica del *habitus* como perpetuador de un sistema económico excluyente y opresor, desde unas perspectivas económica y social, dejando de lado el análisis ecológico del concepto y sus mecanismos de reproducción, pocos trabajos plantean preguntas cuyas

respuestas orientarían a la solución de problemáticas reales, como el trabajo de Álvarez [2022] en Chile, a la sazón de las políticas de gratuidad y universalidad de la educación, lo que permitió a jóvenes de clases bajas acceder a universidades privadas de prestigio gracias a la subvención del estado, lo que originó, entre otras cosas y en palabras de la investigadora, una inclusión excluyente, al generar un *habitus* hundido en aquellos que por primera vez estaban tan próximos frente a los grupos como los que no quieren llegar a ser, específicamente en carreras de élite como medicina, pero en menor medida en carreras donde la separación social no es tan marcada.

En conclusión, integrar el *habitus* en el análisis educativo es fundamental para trascender las aproximaciones superficiales y emprender una crítica profunda del sistema, este conocimiento no solo enriquece la comprensión teórica de la reproducción social, sino que también proporciona una base crucial para diseñar intervenciones pedagógicas más equitativas. Reconocer la lógica del *habitus* implica un llamado a la reflexividad y a la transformación de las prácticas institucionales, con el objetivo último de que la educación pueda convertirse en un verdadero motor de movilidad social y no en un mero reproductor de las jerarquías establecidas.

4. Referencias y Bibliografía

- [1] Álvarez Valdés C. [2022]. "Cambiar Sin Traicionarse: Habitus y experiencias de estudiantes con gratuidad en universidades prestigiosas y selectivas" [Doctoral dissertation, Universidad Diego Portales]. https://doctoradoeducacion.cl/wp-content/uploads/2018/08/Tesis_CarolinaAlvarez_2023.pdf.
- [2] Anzaldo Álvarez, J., & Balderas Gutiérrez, I. (2022). Habitus académico: aportaciones metodológicas para una construcción conceptual. *Sociológica* (México), 37(106), 9-44. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v37n106/2007-8358-soc-37-106-9.pdf>.
- [3] Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Geneve: Droz.

- [4] Bourdieu, Pierre. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. Pp. 71-112 in *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in Sociology of Education*, edited by Richard Brown. London: Tavistock.
- [5] Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.
- [6] Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [7] Bourdieu P. (1986) *The Forms of Capital*. In: Richardson Jg (Ed.) *Handbook for Theory and Research for The Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- [8] Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- [9] Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- [10] Bourdieu, P. (2004) *El Baile de los Solteros*, Barcelona, Anagrama.
- [11] Bourdieu P. (2005). *The Social Structures of The Economy*. Cambridge: Polity
- [12] Bourdieu P. (2010). *Distinction: A Social Critique of The Judgement of Taste*. Nice R, Translator. Oxford: Taylor & Francis Ltd.
- [13] Bourdieu, Pierre, and Loic J. D. Wacquant. (1992). *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- [14] Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture (Vol. 4)*. Sage.
- [15] Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura (M. Mayer, trad.)*. Siglo XXI.
- [16] Bourdieu, P., Sayad. A. (2017), *El Desarraigo: La Violencia del Capitalismo en una Sociedad Rural*, Buenos Aires, Siglo XXI
- [17] Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bordieu y contra Bordieu. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-46.
- [18] Criado, E. M. (2022). Usos y abusos del concepto de habitus. *Tla-melaua: revista de ciencias sociales*, (1), 25.
- [19] De Graaf, Nan Dirk, Paul M. De Graaf y Gerbert Kraaykamp. 2000. Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73:92-11.

- [20] De Moll, F., Grecu, A.L. and Hadjar, A. (2024), Students' Academic Habitus and Its Relation to Family Capital: A Latent Class Approach to Inequalities among Secondary School Students¹. *Sociol Inq*, 94: 190-220. <https://doi.org/10.1111/soin.12578>.
- [21] DiMaggio, Paul y Michael Useem. 1978. Social Class and Arts Consumption: The Origins and Consequences of Class Differences in Exposure to the Arts in America. *Theory and Society* 5: 141-59.
- [22] Dumais, S.A. (2002). Cultural Capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of education*, 44-68.
- [23] García, J. S. M. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista internacional de sociología*, 75(3), e067-e067.
- [24] Levi-Strauss, C. (1978) *Structural Anthropology*, vols. 1 & 2.
- [25] Martínez, Z. P. S., & Atrizco, V. H. G. (2023). Habitus, campo y capital como elementos centrales de la vinculación universitaria. *Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca*, 9(17), 55-64. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/investigium/issue/archive>
- [26] Meléndez Ferrer, L. E. (2021). El Habitus académico como generador de resistencias en las profesoras. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2), 62-90. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.2.003>.
- [27] Nash, R. (1999). Bourdieu, 'habitus', and educational research: Is it all worth the candle? *British journal of sociology of education*, 20(2), 175-187.
- [28] Pérez-Saavedra, J. C. (2023). El Capital Cultural como Factor Dinamizador de la Intención Emprendedora en los Jóvenes Univesitarios. [Tesis de Doctorado, Universidad del Centro del Bajío]. <https://sites.google.com/uniceba.edu.mx/repositoriotesisdoctorales/inicio?authuser=0>.
- [29] Peterson R. A. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics*, 33(5-6), 257-282. Doi:10.1016/J.Poetic.2005.10.002.
- [30] 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), 431-444.

- [31] Reay, D. [2015]. Working with Bourdieu's concept of habitus in educational research on social class. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8[15], 167-178.
- [32] Vargas Garza, A., Angulo Marcial, N., Morales Botello, E.A. (2021) Habitus del profesor-investigador-educativo IPN 2015-2020. *Metodología de la Ciencia*, Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y la Investigación, Año 11, Volumen 1, Número 1, enero - diciembre de 2021, México. https://revista.ammci.org.mx/Numeros_Rev_MC/Revista_11/Articulos/Art_11_4.pdf
- [33] Vasquez Feria, A. G. M. E., Suárez Domínguez, J. L., & Jiménez García, S. (2024). El habitus académico de los estudiantes en el sistema de bachillerato mexicano: una aproximación cuantitativa sobre su construcción. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042024000101211&script=sci_arttext.
- [34] Webb, J., Schirato, T., & Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. Allen & Unwin.
- [35] Williams S. (1995). Theorising Class, Health and Lifestyles: Can Bourdieu Help Us?. *Sociology Of Health & Illness* 17: 577–604.