

La sociología de Pierre Bourdieu: una opción para cuestionar las evidencias empíricas¹

Susana Inés García Salord²

Resumen

El objetivo del texto es mostrar el valor heurístico de la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu. Es un ejercicio de reflexividad acerca del “diálogo” entre dicha perspectiva y los obstáculos epistemológicos encontrados en una indagación de largo plazo, sobre el proceso de conformación y reproducción de la Universidad Nacional Autónoma de México, como un “caso particular de lo posible”. Se presentan dos resultados del ejercicio: la descripción del “campo de percepción” que hizo posible el acercamiento a la sociología de Bourdieu; y el tratamiento del valor heurístico de las propuestas bourdeanas. Se trabaja la redefinición de las clases medias urbanas como “lugares de indeterminación”; la redefinición de las políticas de evaluación académica como “estrategias de reproducción social”; la construcción de los “secretos a voces” como objeto de estudio. Finalmente se presentan las definiciones logradas a partir de esta perspectiva y se concluye que su valor heurístico radica en el enfoque relacional y en la reintroducción de la incertidumbre mediante el estudio de trayectorias y de estrategias. La limitación del ejercicio deriva de ser la reflexión sobre una experiencia individual, que requiere ser contrastada con otros usos de la sociología de Pierre Bourdieu y con otros enfoques diferentes. La originalidad de los argumentos aquí vertidos podrá establecerse cuando dicha contrastación tenga lugar y en el campo de estudios sobre la universidad se asuma que es un debate pendiente.

Palabras claves

Pierre Bourdieu; reflexividad; ilusiones biográficas; indeterminación; incertidumbre.

Pierre Bourdieu’s sociology: a way to question empirical evidence.

Summary

The objective of this work is to show the heuristical value of Pierre Bourdieu’s analytical perspective. It is a reflective exercise on the “dialogue” between Bourdieu’s perspective and the epistemological obstacles found in a long-term account of the process of conformation and reproduction of the National Autonomous University of Mexico, as a “particular case of the possible”. Two results

¹ Artículo de reflexión postulado el 21 de noviembre de 2020 y aceptado para publicación el 3 de mayo de 2021

² Universidad Nacional Autónoma de México. CORREO: garciasalord@yahoo.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0697-248X>

of this exercise are presented: the description of the “perception field” that prompted the approach to Bourdieu’s sociology; and the treatment of the heuristical value of Bourdian proposals. Work is done to redefine urban middle classes as “places of indetermination”; policies of academic evaluation as “strategies of social reproduction”; the construction of “open secrets” as a study object. Finally, the definitions built using this perspective are shown and it is concluded that its heuristical value lies in the relational focus and the reintroduction of uncertainty through the study of trajectories and strategies. The limitation of the exercise lies in its being an individual experience, which needs to be contrasted with other uses of Pierre Bourdieu’s sociology and other different approaches. The originality of the arguments exposed here will be established when this contrast occurs, and when the field of university studies assumes it is a pending debate.

Key words

Pierre Bourdieu; reflexivity; biographical illusions; indetermination; uncertainty.

Sumario

1- Introducción. 2-El campo de percepción. 3-Las experiencias formativas.4-El encuentro con la sociología de Pierre Bourdieu. 4.1-Primera aproximación: la incursión en el trabajo etnográfico. 4.2-La sociología de Pierre Bourdieu en uso práctico. 4.3-Itinerarios de aproximaciones sucesivas. 5- Opciones bourdeanas para trabajar la evidencia empírica. 5.1-La reproducción social: un hilo conductor y una brújula analítica.5.2-Lugares de indeterminación y estrategias de reconversión social. 5.3-La significación sociológica de las construcciones simbólicas. 6-Conclusiones.

La sociología de Pierre Bourdieu. Una opción para cuestionar las evidencias empíricas.

1-Introducción.

El postulado del ejercicio de la reflexividad como práctica inherente al trabajo científico no es privativo de la sociología de Pierre Bourdieu, pero ella destaca por fundarse en una noción de reflexividad compleja y dinámica; así como por ser producto de un uso sistemático por parte del autor. La reflexividad tiene un significado múltiple³: es vigilancia epistemológica⁴, objetivación participante⁵ e introspección crítica colectiva⁶. Esta tríada -denominada como socioanálisis y autoanálisis según cada contexto de uso- articula tres operaciones que se suponen mutuamente, no son prácticas excluyentes ni sucesivas. Desde su especificidad, comparten la misma finalidad: objetivar el trabajo científico y a los involucrados en él, para poder examinarlos con el fin de rectificar el error y propiciar el avance del conocimiento a partir del debate intelectual de y entre los puntos de vista en disputa. De este legado, y como investigadora del campo universitario, en este texto centraré el foco de atención en la práctica permanente de la vigilancia epistemológica; porque en mi experiencia de trabajo, los aportes de Bourdieu permitieron reencauzar la disposición del control de la implicación -incorporada en experiencias previas- hacia el registro mucho más fecundo de la vigilancia epistemológica sistemática, concebida en principio como “un ejercicio constante que, subordinando el uso de técnicas y conceptos a un examen sobre las condiciones y los límites de

³ Vázquez García, Francisco, “El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu de la epistemología a la ética”, Colombia, Opinión Jurídica, Vol. 5, no. 10, julio-diciembre de 2006, pp. 87-104.

⁴ Bourdieu, P, Chamboredon, JC y Passeron, JC, *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI Editores, 1987.

⁵ Bourdieu, Pierre, et al, “Comprender”, *La miseria del mundo*. Argentina, Editorial Gedisa, 1999^a; y Bourdieu, Pierre, “Posfacio”, *Homo academicus*, Argentina, Siglo XXI,2008.

⁶ Bourdieu, Pierre, *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona, Editorial Anagrama,1999b.

su validez, proscriba la comodidad de una aplicación automática de procedimientos probados y señale que toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular”⁷.

En el registro de la sociología espontánea y del intuicionismo ingenuo de mi formación inicial, dicha disposición conducía -de una u otra manera- a la introspección intimista, evocativa, justificadora o complaciente de la trayectoria individual y, por tanto, parafraseando a Bourdieu, naufragaba involuntariamente en el terreno de las confesiones personales o de la “historia de vida”, es decir, en la producción de un discurso elaborado siguiendo el modelo oficial de la presentación de uno mismo vigente en el campo; aunque pretendiera combatirlo. La lógica incorporada, propia de la ilusión biográfica,⁸ se resistía tercamente a ser desplazada por “el punto de vista del analista” y “tomar en consideración, única y exclusivamente, los rasgos que son pertinentes desde la perspectiva de la sociología, es decir, necesarios para la explicación y la comprensión sociológicas”⁹ Establecer “el punto de vista del analista” es articular el análisis sociológico y el epistemológico de la propia práctica, para objetivar las condiciones sociales de producción del conocimiento, atendiendo tres dimensiones:

1-La posición del investigador en el microcosmo del campo académico y científico al que pertenece, para identificar el espacio objetivo de las posturas intelectuales vigentes en un momento dado¹⁰.

2-Las coordenadas sociales del investigador según su clase de procedencia, edad, sexo, etcétera, para inscribirlas y significarlas en la experiencia de la red social, institucional e intelectual a la que pertenece y a la que está estudiando;

*3-El examen de las “categorías de pensamientos no pensados que delimitan lo pensable y determinan el pensamiento”*¹¹, para hacer la génesis de los recursos

⁷ Bourdieu, Pierre, op.cit.,1987, p.16

⁸Bourdieu, Pierre, “La ilusión biográfica” *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Editorial Anagrama, 1997, pp.74-83.

⁹Bourdieu, Pierre, *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Editorial Anagrama,2006b, p.14.

¹⁰ Ibidem; pp. 154-163.

¹¹ Bourdieu, Pierre, *Lección sobre la lección*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2002, p.11.

intelectuales que utiliza en el análisis del mundo social, y en los que se inscriben sus prejuicios y el sentido común infiltrado en sus categorías analíticas.

Así concebida, la reflexión se articula en el eje analítico de las condiciones de producción del trabajo y orienta a desentrañar la significación sociológica de lo personal, lo individual y lo singular.

Para Bourdieu, el trabajo de objetivación es una vigilancia sin recetas pero con principios que la rigen; entre ellos postula los principios epistemológicos siguientes: el de la teoría científica como un *modus operandi*; el del por qué no y de la discontinuidad de la razón científica; el de la no-conciencia y la ilusión de la transparencia que, en términos prácticos, conducen a someter el lenguaje común a una crítica metódica; a no desechar el “objetivismo provisorio”; a no disociar la construcción del objeto de los instrumentos empleados en dicha construcción; a exterminar al “profeta social” que llevamos adentro y que nos demandan personificar; a desechar las falsas oposiciones, la “gran teoría”, la “teoría teoricista” y “la lectura escolástica”; e indagar los textos como un campo de argumentación posible para la reflexión sobre los problemas y dificultades prácticas¹².

Dichos principios no son propuestos como “recetas de cocina científica” o “un corpus de fórmulas”, que sólo aportarían a fortalecer “el rigorismo tecnológico que descansa sobre la fe en un rigor definido de una vez para siempre y para todas las situaciones” y a reducir el trabajo científico a “la observancia de un decálogo de procedimientos”. Por el contrario, los principios son una herramienta que aporta “a la búsqueda de *rigores específicos*, desde una teoría de la verdad como teoría del error rectificado”¹³.

Otro aporte de Bourdieu -sobre la práctica de la reflexividad- es el de distinguir entre usos clínicos y usos cínicos como “dos usos diferentes de los análisis sociológicos del mundo social y, de manera más especial, del mundo intelectual”¹⁴. Los primeros refieren a la práctica del socioanálisis, y “consisten en buscar en el acervo científico

¹² Bourdieu, Pierre, op. cit., 1987, pp.18-40.

¹³ Ibidem, 1987, p.21

¹⁴ Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, p.154.

instrumentos para una autocomprensión libre de complacencia” y los usos *cínicos*, son aquellos que buscan “en el análisis de los mecanismos sociales instrumentos para “promoverse” en el mundo social [...] o para orientar sus propias estrategias en el mundo intelectual [...] lo cierto es que la lógica de las luchas intelectuales y políticas favorece más el uso cínico [...]”¹⁵.

En este texto comentaré algunos resultados de los múltiples ejercicios de vigilancia epistemológica realizados en el desarrollo de la investigación de largo plazo cuyo propósito es estudiar la significación sociológica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), indagando diferentes procesos de conformación y reproducción social de la universidad y de los universitarios, a lo largo del siglo XX. Las herramientas metodológicas en uso en esta línea son: la reconstrucción de genealogías, generaciones y trayectorias familiares, académicas e institucionales. Simultáneamente se trabajan los obstáculos epistemológicos, propios del *modus operandi* del intuicionismo ingenuo y de la sociología espontánea, vigentes en el campo de conocimiento sobre las universidades.

El presente ejercicio tiene el propósito de mostrar el valor heurístico de la sociología de Pierre Bourdieu, con base en algunos de los avances logrados hasta aquí en dicha línea de investigación. Primero comentaré cuál fue el campo de percepción que me facilitó entrar en contacto con la obra de Bourdieu. Objetivo mi trayectoria articulando: tres miradas (testigo/ protagonista/ analista); dos voces (la testimonial y la analítica); y tres inscripciones (yo/ nosotros/ generación). Conservo los diversos tonos de la narración de cada tramo, para no despojar al análisis sociológico de un elemento constitutivo de las trayectorias; el tono es un indicio de la energía que significa y constituye a cada protagonista y a cada coyuntura. Conservar el tono es conservar la forma en que lo ocurrido queda inscrito en el cuerpo. Objetivo el indicio inscribiéndolo en fechas, en acontecimientos, en prácticas, y refiero las fuentes que dan cuenta en detalle de las coyunturas en las que se inscriben mis vivencias y mis tomas de posición. El eje analítico que orienta la narración es lo que dichas vivencias aportan a la configuración de ciertas condiciones (capitales y habitus) en el recorrido descrito.

¹⁵ Ibidem. p.154.

Paso seguido reseñaré los obstáculos epistemológicos que encerraban las evidencias empíricas de los objetos en estudio, a partir de cuestionarlas con las herramientas bourdeanas; comentaré la redefinición de la disputa alrededor de la evaluación académica como “estrategias de reproducción social” en conflicto; la redefinición de las clases medias como “lugares de indeterminación”; y la construcción de los “secretos a voces” como objeto de estudio. Las fuentes de este apartado son las publicaciones donde dichos desarrollo se exponen en detalle. Concluiré planteando que el valor heurístico de la sociología bourdeana se encuentra en el enfoque relacional y en la forma en que trabaja la dimensión temporal de las prácticas sociales.

2-El campo de percepción de la obra¹⁶.

Como plantea Bourdieu, en la relación entre un autor y los lectores se interpone el campo de percepción de la obra que “depende de la tradición intelectual e incluso del contexto político en el cual se sitúan los lectores”¹⁷. En mi caso, dicho campo de percepción se inscribe en la experiencia de la generación de exiliados argentinos, que llegó a México durante los años 70 siendo ya adultos, pero muy jóvenes. Mi formación inicial transcurrió -entre 1970 y 1976¹⁸- en la hoy Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Quienes estudiamos en esa época, entramos a la universidad por la puerta de la política, y a una academia que pronto se convertiría en un espacio de disputa ideológica y movilización permanente. Mi generación escolar inauguró la aplicación de exámenes de ingreso a la UNC. La lucha contra el “limitacionismo”¹⁹, contra el contenido burgués de la enseñanza y por el cambio de orientación en los planes y programas de estudio, fue

¹⁶ En este apartado utilizo dos textos inéditos: García Salord, Susana, “El proceso de refuncionalización de la UNAM, después del conflicto estudiantil de 1968”. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1985. Y “¿Huellas del exilio argentino o de una experiencia intergeneracional latinoamericana en México y en la UNAM?”, presentado en la Jornada “Exilio argentino y Educación. Testimonios y huellas (1976-2016)”, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2016.

¹⁷ Ibidem; p.114.

¹⁸ Primero como estudiante y luego como ayudante alumna y jefa de trabajos prácticos.

¹⁹ Millán, Mariano, “De la lucha de calles a la lucha en los claustros: el movimiento estudiantil de Córdoba entre el Cordobazo y la “primavera camporista” (junio de 1969 – mayo de 1973)”, *Conflicto Social* Revista del Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social, Vol. 6 No 9 - Enero 2013 a Junio 2013 – pp. 121-155.

el escenario donde la lectura de Marx, Engels, Lenin y tantos otros -entendidos más en su dimensión de revolucionarios que en la de teóricos- era imprescindible en las aulas para el cuestionamiento a las y los docentes conservadores y para la disputa política²⁰. Esa experiencia fue interrumpida por el golpe militar ocurrido en marzo de 1976. Llegamos a México con una cruenta derrota política a cuesta, pero habituados a ser jóvenes inquietos, a preguntar y a demandar respuestas, a hablar fuerte y golpeado, en fin, autorizados por nosotros mismos a soñar con la libertad y con un mundo de iguales. Llegamos también con heridas abiertas, que con el tiempo se convertirían en esas cicatrices que los psicólogos y psicoanalistas llaman “traumas de guerra”. Algunos jóvenes aprendieron a vivir con ellos, otros lamentablemente no pudieron procesarlos.

3-Las experiencias formativas en México.

Los exiliados jóvenes nos hicimos profesionales en México, en la doble condición de profesores principiantes y estudiantes de posgrado²¹. Junto con muchos jóvenes mexicanos nos instituímos en protagonistas de la expansión del campo universitario; una etapa de reproducción con inclusión, signado por el incremento de la matrícula estudiantil y el reclutamiento masivo de profesores²²; la innovación curricular, la descentralización institucional y un alto grado de politización²³. En 1978, en la UNAM todavía estaban presentes la vivencia contestataria de 68, el trauma de otra derrota política sufrida a golpe de represión; la desarticulación de proyectos pedagógicos alternativos (Arquitectura, Ciencias y Medicina); la renovación de

²⁰ Gianna, Sergio Daniel, “Reconceptualización y proyectos profesionales: particularidades de la Escuela de Asistencia Social de la Universidad Nacional de Córdoba (1969-1973)”; *Fronteras*, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social Vol.9, No.2, 2016, pp. 47-60.

²¹ En mi caso, ingresé a la UNAM como profesora de asignatura en la ENEP Aclatán y en la Escuela Nacional de Trabajo Social, y cursé la Maestría en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

²² Gil Antón, Manuel, et al, *Los rasgos de la diversidad: un estudio de los académicos mexicanos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1994.

²³ Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Editorial Nueva Imagen, 1980, pp.190-197.

planes estudios (Trabajo Social, Ciencias Políticas y Sociales) y el fin de la etapa fundacional del sindicalismo universitario²⁴

Con el liderazgo académico de un nutrido grupo de maestros mexicanos y exiliados proveniente de toda América latina²⁵, participamos en la construcción de un ambiente universitario, en el cual, el trabajo, el estudio, el debate intelectual, la disputa política, la fiesta, la solidaridad, las rupturas, la intensidad, la familia, los amigos, los compañeros, los colegas confluían sin fronteras. Todo era sinónimo de universidad.

Los jóvenes universitarios comenzamos a formarnos como aspirantes al oficio en el rico e intenso ambiente intelectual de la UNAM de finales de los años 70; en el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, nuestras trayectorias formativas estuvieron signadas por la apropiación de un discurso crítico nutrido de la confrontación entre las teorías de la estratificación y de la movilidad social, la teoría marxista de las clases, del estado y de la lucha de clases; la perspectiva gramsciana de la hegemonía y la teoría de la dependencia, entre otras²⁶.

Esta experiencia formativa se desarrolló, sin embargo, bajo los efectos de la academización del marxismo, registrada a lo largo de los años 70²⁷. Nos apropiamos así de un discurso crítico plagado de obstáculos epistemológicos, donde la crítica no incluía rupturas epistemológicas consistentes, sino que era “una suerte de resistencia dogmática al dogmatismo que convertía todo en aparatos ideológicos del estado y en infraestructura y superestructura; y apegándonos con una fuerte decisión -más voluntarista que operante e ilustrada- a ciertos preceptos vigentes en la época, tales como la unidad de lo diverso, la concatenación de las múltiples determinaciones y la relación dialéctica entre teoría y práctica. En nuestra ingenua

²⁴ García Salord, Susana, op.cit,1985, pp.

²⁵ Marini, Ruy Mauro (s/f) Memoria. Fuente: Archivo de Ruy Mauro Marini, traducción al español de Claudio Colombani. http://www.mariniescritos.unam.mx/002_memoria_marini_esp.html

²⁶ Andrade Carreño, Alfredo, *La sociología en México: temas, campos científicos y tradición disciplinaria*. México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

²⁷ Musacchio, Humberto, “Los libros sagrados. El Marx nuestro de cada día”, *Nexos*, año V, Vol. 5, Nro. 54, junio 1968, pp. 44-54.

ignorancia nos convertimos sin embargo en amantes curiosos y obsesivos de la complejidad”²⁸.

Otro rasgo de esta experiencia fue la profunda disociación entre la formación teórica y el entrenamiento metodológico²⁹. La riqueza de las lecturas y de la discusión de los enfoques teóricos, los análisis históricos y de coyuntura no se acompañaron, salvo algunas excepciones, de la necesaria reflexión acerca de cómo se construyen las evidencias empíricas. Sin un estudio sistemático, lo que puedo apuntar aquí desde mi experiencia como alumna es que, la metodología se estudiaba al margen de objeto alguno de referencia y con un escaso apoyo bibliográfico, en el que abundaban los manuales de teoría y técnicas de la investigación social. Estos textos contenían una primera parte de “teoría”, conceptos elementales de ciencia, producción científica, teoría y dialéctica; luego se reseñaba “el método científico”, donde las leyes de la dialéctica se operacionalizaban como un método de investigación social. El énfasis recaía en la elaboración del “marco teórico”, es decir, en la necesaria declaración de principios -antesala de la investigación- en la cual era recomendable desechar cualquier enfoque que no fuera el marxismo.

La posibilidad de remontar los déficits inherentes a este tipo de experiencia en las aulas, la encontramos en el ejercicio de la docencia -que nos demandó el estudio sistemático para la preparación de las clases que teníamos encomendadas- y en el intenso intercambio social, académico y cultural que circuló a través de la relación fluida, que se construyó entre grupos insertos en diversas entidades de la UNAM. En mi caso, dicho intercambio se dio con colegas de la ENEP Iztacala, del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) de la UNAM; y con otras instituciones como el Departamento de Investigación Educativa (DIE-CINVESTAV) y algunas dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Fue en esa época que se gestó la emergencia de un grupo virtual de investigadores de la educación que, en el

²⁸ García Salord S. "Los aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico. Las clases medias: lugares de indeterminación", *Acta Sociológica*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNAM, Nueva Época, nro. 40, enero- abril, 2004, p.219.

²⁹ De Riz, Liliana. "Algunos Problemas Teórico-metodológicos en el análisis sociológico y político de América Latina", *Revista Mexicana de Sociología* Vol.39, Nro.1,1977, pp. 157-171.

transcurso de una década (1981-1992), redituó en la institucionalización del campo de la investigación educativa en México.

Desde este punto de partida, la formación en el oficio de la investigación social supuso el desplazamiento del discurso político al discurso científico. Dicho tránsito consistió en un arduo (lento y largo) trabajo de desideologización del discurso teórico y metodológico, sin deponer el trabajo de crítica inherente a la producción de conocimiento científico. Al principio de este proceso, fueron claves la lectura de textos como: George Deveraud³⁰; Gastón Bachelard³¹; Alvin Gouldner³²; Agnes Heller³³; Bourdieu et al³⁴; Paul Feyerabend³⁵; entre otros que circulaban en la red de amigos/colegas de aquella época; en las discusiones infaltables en los asados de fin de semana, o en las largas y productivas “charlas de café” en las librerías y plazas de Coyoacán.

En breve, en esa experiencia formativa fuimos incorporando la disposición a reflexionar sobre nuestra práctica, como un ejercicio permanente que nos permitió reconocer los déficits y trabajar -con ellos y a pesar de ellos- tratando de superarlos en cada nueva experiencia. Sin darnos cuenta –pero en consonancia con un proceso que supera a la experiencia individual y a la universidad mexicana- fuimos asumiendo que “con la debida conciencia de las limitaciones de su disciplina”, la tarea del intelectual consiste en “convertir el malestar social en síntomas legibles que entonces puedan ser tratados políticamente”³⁶. Pero ese tránsito ya no lo hicimos bajo el modelo del intelectual comprometido y crítico de los años 60 y 70; sino en el espejo de otros modelos que lo sustituyeron a partir de mediados de los años 80: el del investigador, el académico y el científico, así en masculino.

³⁰ Deveraud, George, *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI, 1985.

³¹ Bachelard, Gastón, *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1987.

³² Gouldner, Alvin, *La crisis de la sociología occidental*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979.

³³ Heller, Agnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977.

³⁴ Bourdieu, P, op.cit., 1987.

³⁵ Feyerabend, Paul, *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Madrid, Editorial Tecnos, 1986

³⁶ Bourdieu Pierre y Wacquant, Loïc, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Argentina, Siglo XXI Editores, 2005, p.282.

Iniciada la década de los 80, el discurso educativo y pedagógico se constituyeron en un espacio de confluencia de las tendencias más diversas y entre ellas se estableció una suerte de convivencia pacífica. Hubo una distribución de áreas y de temáticas entre los diferentes campos disciplinarios que comenzaron a vivir y/o cohabitar en espacios institucionales, pero sin debatir argumentos: la sociología, la política, la economía y la historia de la educación fueron el campo prolífero de producción del discurso sobre el carácter político e ideológico de las instituciones educativas, muy particularmente por parte de intelectuales marxistas y de izquierda; siendo la excepción el Centro de Estudios Educativos; la planeación educativa se concentró mayoritariamente -aunque no exclusivamente- en la SEP, la Asociación nacional de Universidades e Instituciones Educativas (ANUIES) y en organismos interinstitucionales creados para tales fines; los estudios etnográficos de tradición antropológica se desarrollaron en el DIE-CINVESTV, con los estudios sobre educación básica de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Ruth Paradise³⁷; y en la UNAM con los estudios pioneros sobre la Universidad a cargo de Larissa Lomnitz³⁸; y con las investigaciones sobre el nivel medio superior a cargo de Jorge Bartolucci³⁹ y Juan Zorrilla⁴⁰ en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), entre las pocas experiencias al respecto.

Mientras, el campo estrictamente pedagógico - el discurso técnico de la didáctica, del currículum, de la tecnología educativa- fue prácticamente "invadido" por todas las corrientes y especialidades: era fácil encontrar ingenieros, químicos, economistas, psicólogos y médicos elaborando un discurso acerca del diseño curricular y de la sistematización de la enseñanza.

En la lógica de la convivencia pacífica y con el cambio de escenario ocurrido en el transcurso de los años 70 e inicio de los 80, los discursos críticos perdieron vitalidad. La crítica se quedó en la retórica repetida como letanía. A la "invertebración

³⁷ Rockwell, Elsie (coordinadora), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

³⁸ Fortes, J, y Lomnitz, L, *La formación del científico en México*, México, Siglo XXI, 1991.

³⁹ Bartolucci, Jorge, *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, Editor: CESU/UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1994.

⁴⁰ Zorrilla Alcalá, JF, *Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*, Tesis de Maestría en Sociología, México, UNAM-Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1989.

gelatinosa” que Pablo Latapí adjudica a la filosofía social de la revolución mexicana⁴¹, se le agregó la estructuración de un discurso académico crítico que, paradójicamente, se encaminó hacia la ausencia de debate intelectual y político entre posiciones y enfoques, en un momento de fecunda posibilidad de desarrollo disciplinario en el marco de la libertad absoluta que reinó en la academia.

Para finales de los 80, los discursos de acentuado carácter político e ideológico sobre el quehacer educativo habían perdido fuerza y su lugar fue ocupado por productos de investigaciones empíricas centradas en la práctica escolar cotidiana.

4-El encuentro con la sociología de Pierre Bourdieu.

Dos momentos claves en la aproximación a la sociología de Bourdieu fueron: uno, a principio de los 80 cuando, a partir de la red en la que estaba incluida participé como responsable de un proyecto acerca de la formación en valores en la escuela primaria, financiado por la Subsecretaría de Planeación de la SEP, a cargo de Emilio Rosenblueth (ingeniero mexicano, investigador de la UNAM); y dos, al final de los 80 cuando inicié el doctorado y en la investigación para la tesis, ya incorporé decididamente premisas y herramientas del enfoque bourdeano.

4.1- Primera aproximación: la incursión en el trabajo etnográfico.

A principios de los 80, el centro de la polémica alrededor de la educación pasaba por dirimir qué funciones sociales, económicas, y sobre todo ideológicas, cumplía la institución educativa. La confrontación más fuerte se daba entre los enfoques que -siguiendo a Louis Althusser⁴²-, concebían a dichas instituciones como un aparato ideológico de estado; y las distintas versiones de la teoría de la resistencia, que criticaban el carácter reproductor de la “escuela capitalista”. La teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu⁴³ estaba presente, pero en ese momento, sus argumentos no eran muy aceptados en el medio de la sociología de la educación,

⁴¹Latapi, Pablo, “La Babel de los socialismos”, *Mitos y verdades de la educación mexicana, 1971-1972*, México, Centro de Estudios Educativos, p. 61.

⁴² Althusser, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Medellín, Editorial Pepe, 1978.

⁴³ Bourdieu, P. y Passeron J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Editorial Laia, 1981.

en el que yo me incluía. Era común que se le criticara por ofrecer un discurso “muy francés”, que escribía en “difícil” y sobre todo que era “reproduccionista”. La primera crítica era un absurdo porque se dirigía a un sociólogo francés cuyo estudio refería a la escuela en Francia; la segunda no se sostenía como crítica; ciertamente la escritura de Bourdieu no permite una lectura que hoy llamaríamos “light”, no porque sea “difícil”, sino porque es densa; objetiva un pensamiento relacional que desenreda la complejidad de las cosas, utilizando para ello el código de su propio habitus lingüístico. La tercera crítica -proveniente en mucho del campo de argumentación de la teoría de la resistencia- encerraba un efecto de percepción, que consiste en identificar al investigador con su objeto de estudio. Estudiar la reproducción no convierte al investigador en reproduccionista; las estructuras sociales y culturales se reproducen, más allá de que se esté o no de acuerdo con el orden vigente. El aporte de Bourdieu y sus colegas fue justamente, haber objetivado en detalle cómo opera la reproducción social y cultural, en un caso particular de lo posible: la escuela francesa.

Quienes no compartíamos las visiones en disputa, y tampoco habíamos estudiado *La Reproducción* a fondo, optamos por incursionar en los enfoques socio-antropológicos fundados en el trabajo empírico y, sobre todo, en el trabajo etnográfico, siguiendo la experiencia de los y las colegas de la ENEP Iztacala y del DIE. Para encarar el tratamiento diagnóstico y experimental de la formación en valores en la escuela, construimos una aproximación teórica que articuló diferentes aportes: la teoría de la vida cotidiana y de los valores de Agnes Heller⁴⁴; las teorías del currículum oculto y de la vida en las aulas de Philip Jackson⁴⁵ y John Eggleston⁴⁶; el proceso de socialización como proceso normativo, según Emilio Durkheim⁴⁷; y como desarrollo del juicio moral de Jean Piaget⁴⁸.

En el transcurso de tres años de trabajo intenso, aprendimos a construir una estrategia analítica que articuló tres dimensiones: la política educativa; los

⁴⁴ Heller, Agnes, *Hipótesis para una teoría marxista de los valores*, Barcelona, Grijalbo, 1974.

⁴⁵ Jackson, Philip, *Life in the classroom*, Nueva York, Rinehart and Winston, 1968.

⁴⁶ Eggleston, John, *Sociología del currículum escolar*, Buenos Aires, Troquel, 1980.

⁴⁷ Durkheim, Emilio, *Educación y sociología*, Buenos Aires, Schapire, 1974.

⁴⁸ Piaget, Jean, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1979.

planteamientos pedagógicos y las prácticas cotidianas de enseñanza aprendizaje⁴⁹. Aprendimos también a trabajar en equipo; un grupo intergeneracional e interdisciplinario que, en retrospectiva, podría decir que sin saberlo caminábamos “hacia la frontera” siguiendo sólo el curso del trabajo y aprendiendo así a ejercer el oficio. En esa experiencia conocí a Emilio Tenti, sociólogo argentino y estudioso de la sociología de Bourdieu, y por él empecé a conocer el enfoque bourdeano a través de sus traducciones, sus escritos sobre la reproducción social y cultural y de largas conversaciones. Ahora sí, el texto *La Reproducción* fue para mí un feliz hallazgo.

Pero nos topamos con un punto de inflexión imprevisto: la emergencia de una coyuntura crítica en el tiempo histórico-social y en los tiempos biográficos, que anudó:

-la crisis generalizada de 1982, y en virtud del llamado “ajuste estructural”⁵⁰, los proyectos de investigación se cancelaron y literalmente, de un día para otro, en julio de 1983 nos quedamos sin trabajo.

-el retorno de la democracia en Argentina, en diciembre de 1983, decretó cronológicamente el fin del exilio en México e impuso el debate colectivo en las opciones de retornar al país de origen o permanecer en México, con todo lo que ello implica en el seno de las redes familiares y sociales.

-la creación del Sistema Nacional de Investigadores en 1984, que anunciaba el fin del ciclo del proceso de reproducción del campo universitario mexicano en la lógica de la expansión y la inclusión; y la emergencia de un nuevo orden institucional fundado en la evaluación para operar la “selección de los mejores”⁵¹, la sobre regulación estatal⁵² y la deshomologación salarial.

⁴⁹ García Salord, Susana y Vanella Liliana, *Normas y valores en el salón de clases*. México, Editorial Siglo XXI / IIMAS- UNAM, 1992.

⁵⁰ Camberos Castro, M. y Bracamontes Nevárez, J. “Las crisis económicas y sus efectos en el mercado de trabajo, en la desigualdad y en la pobreza en México”, *Contaduría y Administración* 60 (S2), 2015, pp. 219-249.

⁵¹ García Salord, S “La evaluación académica: una asignatura pendiente”. En Muñoz, Humberto (Coord.) *La Universidad pública en México: análisis, reflexiones y perspectivas*. México, SES-UNAM /Editorial MAPorrúa, 2014a, pp. 129-161.

⁵² Acosta Silva, Adrián, “El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina” México, *Sociológica*, año 17, número 49, mayo-agosto de 2002, pp. 43-72.

En la concatenación de las múltiples determinaciones, los y las principiantes en el oficio de la investigación social experimentamos, otra vez, lo accidentado e imprevisible del tiempo histórico-social; la extrema vulnerabilidad de los proyectos académicos y sus efectos prácticos en los tiempos biográficos: la desestructuración abrupta de las condiciones de trabajo y de vida de los agentes.

4.2- Segunda aproximación: la sociología de Pierre Bourdieu en uso práctico.

En mi caso, la próxima estación fue el IIMAS de la UNAM. Llegué por Emilio Tenti. El encuentro con Larissa Lomnitz (antropóloga chilena radicada en México) signó mi incursión en la investigación socio-antropológica del campo universitario y particularmente de los académicos de carrera de la UNAM; pude observar su “modus operandi” antropológico y conocer los vericuetos de la entrevista abierta y en profundidad; de la “talacha” de la clasificación temática y de la construcción de una interpretación en esa perspectiva.

La exposición y la interacción cotidianas en el espacio institucional de la investigación científica de las llamadas “ciencias duras” fue otra vuelta de tuerca en el arduo trabajo de ruptura con la sociología espontánea, el intuicionismo ingenuo y el discurso sociológico ideologizado, al igual que lo fue la incursión en el trabajo etnográfico. Con la diferencia de que esta vuelta no fue sólo una ruptura epistémica; implicó también negociar los límites de la reconversión social, cultural y política que el nuevo modelo de trabajo científico demandaba y requería.

Experimenté de qué se trataba la carrera académica. Se es miembro del campo científico no sólo con demostrar cierta experiencia en el oficio de investigar; se requiere también certificarla con títulos de grado y con publicaciones. Constancias faltantes por postergadas en mi trayectoria, como en la de la mayoría de los jóvenes protagonistas de la expansión universitaria⁵³. El rumbo que tomó la bifurcación de mi trayectoria propició mi adscripción a este nuevo circuito y a sus requisitos de ingreso y permanencia, que incrementaban al compás de la progresiva escasez de plazas, como efecto del ajuste estructural.

⁵³ Gil Antón, Manuel, et al, op cit.1994.

Con el apoyo de Larissa Lomnitz y del IIMAS, entre 1985 y 1989, pude capitalizar las inversiones realizadas hasta ese momento al hacerlas visibles, porque en ese “pase mágico” se convirtieron en varias modalidades de capital cultural objetivado, que señala Bourdieu: obtuve el grado de maestría, preparé dos libros y un artículo de los pendientes de difundir; colaboré en varios proyectos financiados y en la publicación de sus resultados; y, en otra secuencia de reconversiones imbricadas, dichas “inversiones en uno mismo”, redituaron en: inclusión en el campo, mejores condiciones de vida y de trabajo y un incipiente capital simbólico: obtuve la plaza de investigadora asociada, inicié el doctorado e ingresé al Sistema Nacional de Investigadores como candidata. La intensidad (duración + velocidad) de esta inversión en carrera académica corrió simultánea a los estudios que sobre ella realizábamos, y su intersección fue el campo de cultivo de muchas preguntas que demandaban respuestas.

4.3- Itinerarios de aproximaciones sucesivas.

Mis aproximaciones a la obra de Bourdieu transcurrieron por cuatro caminos: uno, la lectura de sus publicaciones - preferentemente las traducidas al español-; lecturas sistemáticas pero laberínticas, desordenadas y distribuidas a lo largo de muchos años; dos, la conversación permanente con colegas argentinos y mexicanos que me orientaron en mis estudios; tres, una estancia sabática intensa en el Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura, de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, dirigido por Bourdieu; y cuatro, el ejercicio de la docencia en diversos Programas de Posgrado en México y en Argentina.

-A finales de los años 80, en México, la sociología de Bourdieu comenzó a suscitar más interés y a tener mayor difusión, lo que facilitó la incorporación de su enfoque en los trabajos de investigación en diferentes disciplinas y grupos. Las revistas Sociológica y Universidad Futura de la Universidad Autónoma Metropolitana comenzaron a publicar traducciones en 1987; en 1988 circuló el libro Cosas Dichas y en 1990 Sociología y Cultura, publicados originalmente en Francia en 1987 y 1984 respectivamente. Después, la circulación de su obra sería más frecuente y se aceleró a partir del “boom” suscitado con el fallecimiento del autor en 2002.

-En mi círculo más cercano, en 1991, desde la ENEP- Iztacala, para conmemorar los veinte años de la publicación del libro *La Reproducción*, Alfredo Furlán y Monique Landesmann organizaron el Coloquio "La Educación en la Sociología de Pierre Bourdieu: Una Reflexión que incomoda" e invitaron a Francine Muel Dreyfus, del Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura, ya mencionado. En abril de 1992, con Monique Landesmann hicimos una breve estancia en dicho Centro y tuvimos la oportunidad de conversar con Bourdieu sobre nuestros respectivos trabajos. En 1993 hice allí una estancia sabática, con la orientación generosa y solidaria de Francine Muel Dreyfus y Jean-Claude Combessie; por sus aportes integré los sistemas clasificatorios estatutarios y sus efectos performativos, como un elemento constitutivo de mi objeto de investigación y no como un "telón de fondo" en el que transcurrían las trayectorias académicas. Esta orientación, sumada a la reflexión sobre las bifurcaciones de mi itinerario biográfico, me ayudarían -años después- a interpretar las evidencias estadísticas y etnográficas estableciendo la distinción conceptual entre carrera y trayectoria académica: la primera como el tránsito por una escalera de posiciones estatutarias, y la segunda como el recorrido por un laberinto de oportunidades, en la secuencia trigeracional del grupo de académicos de carrera⁵⁴. Dicha estancia me brindó, además, la oportunidad de conocer el "templo del saber" en el que estudiaron algunos de mis entrevistados y, con ello, aportó a comprender mejor la experiencia y el significado de los estudios en el extranjero.

-En esta etapa, con Monique Landesmann construimos una interlocución sistemática entre pares y que permanece hasta el día de hoy. Y la conversación no fue sólo entre quienes compartíamos perspectivas. En abril de 1998, en el Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco, Miguel Ángel Casillas

⁵⁴ García Salord, Susana, "Tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, Vol. I, Nro. I, enero- junio, 1996, pp. 33-52; y "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades". En Cazés Menache, et al, (Coord.) *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* México, CIICH/ UNAM, Tomo III, 2000, pp. 43-60.

coordinó el Seminario "En torno a la Sociología de Pierre Bourdieu: El Homo Academicus", en el cual Monique de Saint-Martin -también del Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura- participó como profesora invitada.

El interés de reflexionar en colectivo sobre el trabajo de investigación convocó a crear espacios en el seno del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Con Monique Landesmann, Manuel Gil y Rocío Grediaga -colegas de la UAM Acapozalco- organizamos la mesa redonda "La investigación cuantitativa y la investigación cualitativa: ¿dos estilos de aproximación y una misma lógica, o dos lógicas distintas?" Y luego, en dos oportunidades (1993 y 2003) elaboramos los estados del conocimiento sobre los académicos en México.

En 2004 y 2005 junto con colegas del DIE -Rosa Nidia Buenfil, Josefina Granja y Silvia Torres- organizamos el Taller "La cocina de la Investigación. Las herramientas conceptuales y metodológicas en estado práctico", y la Conversación Educativa "La cocina de la investigación: vigilancia epistemológica sin recetas".

Otros espacios de reflexión importantes fueron: el Seminario de Educación Superior de la UNAM -coordinado por Humberto Muñoz del Instituto de Investigaciones Sociales- espacio permanente de discusión de las políticas y del cambio universitario; me incorporé en 2005 y me ayudó a establecer con claridad las diferencias entre el análisis político del campo y su indagación socio-histórica; y los eventos y seminarios organizados por iniciativa de Mario Rueda -investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM- donde analizamos y debatimos los pormenores de la evaluación académica, con el interés puesto en proponer opciones para el cambio del orden vigente y en tomar posición.

-El ejercicio de la docencia en diversos programas de posgrado, a partir de 1991, fue -y sigue siendo- un espacio donde la reflexividad se goza como "escucha atenta y metódica"⁵⁵ del otro y de uno mismo. En el lugar de la transmisión, la demanda de desentrañar los constructos teóricos y todas y cada una de las operaciones inherentes a la investigación empírica, es por demás exigente.

⁵⁵ Bourdieu et al, op. cit., 1999^a, p.529.

De las aproximaciones a la sociología de Bourdieu por el itinerario docente, mencionaré sólo algunos puntos clave: la experiencia iniciática de transmitir el oficio en la maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Hidalgo (1991-1992); las estancias en la Universidad Nacional de Córdoba (1998-2013) en el Centro de Estudios Avanzados; en la Escuela de Trabajo Social; en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Bournichón”; significaron el reencuentro con las amigas de siempre, ahora también colegas: Liliana Vanella, Nora Aquín, Nelly Nucci, Cristina González, Mónica Maldonado y Silvia Servetto; una experiencia enriquecedora intelectualmente, y reparadora en afectos y pertenencia. Desde el año 2000 en adelante, los cursos regulares en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM se instituyeron en una “burbuja”, donde aprendemos a reflexionar reflexionando sobre nuestros trabajos.

En breve, el efecto acumulado de estas experiencias colegiadas y habituales, sumadas a la cantidad de eventos puntuales e intermitentes -pero no inconexos- aportaron a poner en juego enfoques y argumentos, “rectificar el error”, mientras disfrutábamos y/o sufríamos la vida académica.

5-Opciones bourdeanas para trabajar las evidencias empíricas.

5.1- La reproducción social: hilo conductor y brújula analítica.

La noción de reproducción social es la que entramó mis investigaciones con el enfoque bourdeano, porque en ella encontré *el hilo conductor* que articuló las muchas preguntas que suscitaban las evidencias recogidas previamente y la formulación del problema a investigar⁵⁶. En la sociología de Bourdieu, la reproducción no es un concepto más entre otros, ni un tema que aborda en algunos de sus estudios. Para Bourdieu, la reproducción social es el problema sociológico que refiere a “una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social”, y que él identifica en “saber por qué y cómo ese mundo dura, persevera en

⁵⁶ Para este punto retomé García Salord, Susana, “La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación”. En Alfredo Furlan (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México, Editorial Siglo XXI, 2012, pp. 114-143.

el ser, cómo se perpetúa el orden social, es decir, el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen”⁵⁷.

Las respuestas que Bourdieu elaboró a esa pregunta se concretan en un concepto de reproducción social, que no remite a la repetición mecánica y lineal de un orden social establecido de una vez para siempre; sino al proceso dinámico de construcción del orden, que ocurre en el devenir de las luchas en las que los individuos, grupos e instituciones disputan sus condiciones de existencia.

A esas “acciones de construcción y reconstrucción de las estructuras”⁵⁸, Bourdieu las conceptualiza como *estrategias de reproducción social*: “apuestas” en las que se juega la posibilidad de establecer, conservar o transformar la posición ocupada. Contrario a la noción más habitual de estrategia, el autor las define como acciones que no tienen por principio “una intención consciente y racional”, sino que son “respuestas activas a las coacciones estructurales”⁵⁹, llámese estado de los mercados, de las leyes y normativas, o de los usos y costumbres que rigen a cada campo de actividad; y que determinan las “probabilidades objetivas” de sortear con éxito dichas coacciones, según la posición que se ocupe⁶⁰. En esas “reacciones prácticas” se movilizan las “esperanzas subjetivas” diferenciales, que inclinan a los individuos y a los grupos a disputar su posibilidad de llegar a ser lo que quieren ser, tratando de cumplir o de evitar el “destino”, que inscrito en las probabilidades objetivas (trayectorias modales), se anuncia en las representaciones del futuro hegemónicas, que el autor concibe como “las manipulaciones simbólicas del porvenir”, propias de cada época⁶¹.

Con esta red conceptual, Bourdieu introduce en el análisis “el punto de vista de los agentes”, que no es el de su conciencia, sino el de las prácticas utilizadas para establecer, conservar o transformar la posición ocupada. Y advierte que para indagar dichas apuestas es obligado “reintroducir el tiempo”, ya que “para entender cada nueva jugada” es necesario tener en cuenta las “jugadas anteriores”, o sea,

⁵⁷Bourdieu, Pierre, *Campo de poder y reproducción social*, Argentina, Ferreyra Editores, 2006b, p.31.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem, p.34.

⁶⁰Bourdieu, P. y Passeron J.C., op.cit., 1981, p.210.

⁶¹ Ibidem.

“el conjunto de estrategias de todo orden”⁶². En términos empíricos, reintroducir el tiempo es reconstruir la trayectoria (génesis y devenir) de cada campo y de quienes lo habitan, porque lo que se presenta como evidente “más allá de la conciencia y de la elección” es efecto de luchas anteriores.

Para trabajar con estas herramientas, un obstáculo epistemológico duro de roer es la concepción lineal y mecánica del tiempo y la disposición a identificar trayectoria con proyecto, inherente a la lógica de construcción de toda ilusión biográfica⁶³: una secuencia coherente de finalidad/objetivos - etapas/desarrollo -fin/logro. Un aporte de Bourdieu para cuestionar dicho obstáculo es la premisa: “trayecto no es proyecto es protensión”⁶⁴: los desplazamientos son inducciones prácticas basadas en experiencias anteriores; anticipan el futuro, pero en su recorrido no hay garantías de llegar al lugar deseado.

Retomé este campo de argumentación, como el problema sociológico desde el cual cuestionar las evidencias empíricas centradas en la disputa que se articuló alrededor de las diferencias existentes entre las trayectorias académicas del personal de carrera de la UNAM; hechas visibles y puestas en cuestión ante la coyuntura institucional signada por la escasez de plazas, el deterioro salarial, el desplazamiento de la militancia y el activismo político hacia fuera de la universidad, el agotamiento de los proyectos reformistas y alternativos en el ámbito académico; la progresiva burocratización de las organización sindical, y los fallidos intentos por gestar y consolidar otras instancias gremiales.

Dichas diferencias se adjudicaban al rezago y estancamiento en las carreras estatutarias, como efectos de la improductividad individual y del alto grado de politización vigente en la década anterior. Argumento considerado suficiente para justificar la introducción de los llamados ‘caminos de la excelencia’ y “la selección de los mejores”, como único camino posible y necesario para enfrentar la crisis y recuperar la calidad académica perdida.

⁶² Bourdieu, op. cit.,2006b,34.

⁶³ Bourdieu, op. cit. 1997a, pp.74-83.

⁶⁴ Bourdieu, Pierre, ¿Es posible un acto desinteresado? *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Editorial Anagrama,1997, pp,148.

La noción de reproducción social operó como *una brújula analítica* para interrogar dichas evidencias -tomas de posición plagadas de juicios de valor encubiertos en supuestos datos duros y en principios universales que rigen el trabajo académico y científico- como *una confrontación entre diferentes estrategias de reproducción social*, cuyo objeto de disputa era la implantación de un nuevo orden institucional. En este terreno, recuperé la noción de estrategias “ambiguas” o “duales” por “escindidas en contra de sí mismas”⁶⁵. Bourdieu argumenta que los dominados contribuyen a la reproducción del orden social, cuando resuelven la tensión entre sus esperanzas subjetivas y el destino del grupo social al que pertenecen, operando unas acciones que “salvan a unos, pero condenan a otros, y con ello contribuyen al declive del grupo en su conjunto”, y propician la reproducción de las relaciones de fuerza que fundamentan el orden social⁶⁶. La lógica de dichas estrategias tiene un alto valor heurístico para hacer inteligible el funcionamiento complejo de la “selección de los mejores” a lo largo del tiempo, más allá de constatar la evidencia del “efecto Mateo”, que refiere a la distribución inequitativa o arbitraria de los recursos que favorece a los más provistos.

La reformulación del problema en términos de reproducción social fue clave para operar tres desplazamientos en el objeto de estudio centrado en las diferencias académicas. Dichos desplazamientos fueron:

-de constatar o refutar el rezago, estancamiento e improductividad de las trayectorias, el objeto se desplaza a indagar las estrategias de producción y reproducción del capital cultural, como recurso específico y objeto de disputa para ingresar y permanecer en el campo universitario.

-de la evaluación académica circunscrita a la definición de criterios y requisitos pertinentes, el objeto se desplaza a indagar los instrumentos y mecanismos propios de la estrategia de reproducción operantes en el establecimiento de un nuevo orden académico.

⁶⁵Bourdieu, Pierre, *El baile de los solteros*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2004, pp.236-237.

⁶⁶ *Ibidem*.pp.236-237.

- de las diferencias académicas registradas como diversidad de rasgos, el objeto se desplaza a indagar la diferencia como una relación entre posiciones diferenciales, productos de la aplicación de ciertos principios de diferenciación y de distribución de los recursos (capitales) necesarios para ser un académico de carrera. El objeto ya no es la diversidad sino la heterogeneidad social.

El hilo conductor se tradujo en una pregunta que orientó la investigación empírica a indagar las trayectorias académicas: ¿cómo es que se llega a ser un académico de carrera de la UNAM, desde diferentes posiciones sociales por origen familiar?

5.2- Lugares de indeterminación y estrategias de reconversión social.

Desde la perspectiva de la reproducción social, la relación de la universidad con la sociedad no se concibe en la relación binaria universidad y sociedad, sino bajo la premisa de que la universidad es sociedad. La noción de campo es la que aporta a construir dicha unidad, porque anula un polo de la oposición al desechar la noción de “sociedad” como constructo teórico válido; y concibe a la universidad como un microcosmo social articulado alrededor de la transmisión y producción de conocimientos y de cultura, como actividad específica alrededor de la cual se desarrollan las estrategias de reproducción.

Para distinguir sin fragmentar la inscripción universitaria y la inscripción social de los académicos, recuperé la noción de “carreras de vida” que Larissa Lomnitz propuso, ya en 1976⁶⁷, y en la cual el nexo entre universidad y sociedad no se plantea en calidad de un adentro y un afuera. Dicha noción revela la función social de la universidad, como una función implícita, que se desarrolla entramada a las funciones explícitas de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. La idea es que en la universidad existían cuatro itinerarios posibles pero invisibles y que los estudiantes se insertaban en alguno de ellos al recorrer su trayectoria formativa optando así, sin saberlo, por una carrera: la académica, la política, la profesional o la de “porro”; que son carreras de vida porque propician la

⁶⁷ Lomnitz, Larissa, “Carreras de vida en la UNAM”, México, Plural, Excelsior, nro. 6, marzo, 1976, pp.31-39.

conformación y reproducción de grupos sociales diferentes: los profesores e investigadores; los políticos; los profesionales y los porros o grupos de presión.

La noción de carreras de vida advertía la existencia de circuitos diferenciados de reproducción social dentro de la Universidad y convocaba a indagar dos cuestiones pendientes:

-una, era cómo resolver la incuestionada inscripción social de los universitarios en el “cajón de sastre” del concepto clases medias; un obstáculo epistemológico dado en la ambigüedad conceptual y constitutiva de dicho grupo, conformado por agregados socialmente heterogéneos pero unificados simbólicamente. La herramienta que Bourdieu aportó para atender este obstáculo es la noción de “lugares de indeterminación”⁶⁸. En su caso, refiere a la pequeña burguesía francesa del siglo pasado, conformada por grupos que “situados en posición inestable en la estructura social personifican en su más alto grado la propiedad, característica de la clase en su conjunto, de hacer coexistir individuos y trayectorias extremadamente dispersas”⁶⁹. Esta noción me permitió vincular la ambigüedad de dichos grupos, no con la posición topográfica “entre”, sino con la indeterminación, es decir, en la articulación de la inestabilidad de su posición social y la dispersión de sus trayectorias.

- y la otra cuestión pendiente era dar cuenta de la “alquimia social” por la cual, los estudiantes que arriban a la universidad desde diferentes puntos de partida -según el origen social de la familia- salen o se quedan en ella convertidos en profesionales, profesores, investigadores, políticos o porros. La evidencia contundente de la movilidad social, como efecto propiciado en el paso por la universidad había naturalizado el concepto de movilidad; y sumado al efecto de su tratamiento exclusivamente estadístico, dicha alquimia era una historia omitida por no indagada. La herramienta analítica que Bourdieu aportó para visibilizar la alquimia fue *el concepto de reconversión social*, porque refiere a las modalidades de reproducción que provocan cambios en los volúmenes, contenidos y significaciones de los

⁶⁸Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus / Humanidades, 1991a, p.122. Consultar el capítulo 6, especialmente pp. 347-363.

⁶⁹ *Ibidem* :110.

capitales puestos en juego por cada grupo, en diferentes momentos de su historia y producen ciertas metamorfosis en las propiedades dadas por origen familiar⁷⁰.

El uso de las nociones de “reconversión social” y de “lugares de indeterminación” implicó los siguientes desplazamientos en la investigación empírica:

-de la constatación de efectos de movilidad social intergeneracional, el objeto se desplazó a indagar las metamorfosis que registran los y las universitarias en sus recorridos hacia y en la universidad, desde el punto de partida del origen social familiar.

-de buscar a las clases medias, el objeto se desplaza a indagar la inestabilidad de las posiciones y la dispersión, bifurcación, suspensión e interrupción de las trayectorias; a fin de identificar cuál es la lógica y en qué consiste su indeterminación.

Estos desplazamientos pusieron el foco en cómo se construyen las diferencias indagando ¿cómo se estructura el lugar social? ¿cómo se conforma el grupo que ocupa ese lugar? y ¿cómo se reproduce el grupo y el lugar? La indagación empírica se dirigió entonces en dos sentidos: uno, en la reconstrucción de las trayectorias genealógicas, ocupacionales, geográficas, residenciales, escolares y académicas de un grupo de académicos y académicas de carrera y sus respectivas familias⁷¹. Y, otro, en la reconstrucción del proceso de emergencia y conformación de los académicos de carrera -en el largo plazo- como un grupo distinto y distinguido inscritos en el total de los universitarios de la UNAM; operando con la lógica analítica del constructo campo mediante la estadística descriptiva, la reconstrucción histórica y el análisis de los sistemas clasificatorios⁷².

5.3-La significación sociológica de las construcciones simbólicas.

⁷⁰ Ibidem, 110 y 122-139.

⁷¹ Retomé aquí la experiencia del estudio acerca de una familia de empresarios que, realizado por Lomnitz y Pérez Lizaur desde la perspectiva analítica de las redes sociales, permitía observar el proceso de diversificación de posiciones sociales en el seno de la familia, en su secuencia trigeneracional. Lomnitz, Larissa y Pérez Lizaur, Marisol, *Una familia de la elite mexicana. Parentesco, clase y cultura 1820-1980*, México, Alianza Editorial. 1993.

⁷² García Salord, op.cit. 1996 y 2000.

Una vez que empecé a articular la materia prima acopiada en las fuentes construidas, encontré que la historia de la institución, los relatos de los entrevistados y las notas de la observación participante compartían un abundante repertorio de metáforas, estereotipos y estigmas, que se utilizaban para hablar de uno mismo y de la institución; contenían contundentes juicios de valor sobre las personas, sus relaciones, su trabajo y sus lugares de adscripción; y operaban como referencias para respaldar tomas de posición y para vincularse entre sí, tanto en el transcurrir de la vida cotidiana como en la emergencia de acontecimientos excepcionales. Otras dos evidencias que llamaron la atención fueron: una, que “la sombra de la duda” y el “sospechosismo” eran parte del código de interacción cotidiana, signado por la descalificación del otro con una carga significativa de discriminación racista y clasista; y dos, que dicho repertorio de metáforas y juicios de valor se inscribían con frecuencia en “lo que todo mundo sabe”; y, “todo mundo” era un actor institucional imposible de identificar porque carecía de datos biográficos tales como nombre y apellido, edad, sexo o lugar de adscripción. Un sujeto anónimo, virtual y transhistórico, pero que sabía “lo que realmente sucedió”.

Advertí también que, en los estudios sobre la universidad, los secretos a voces se recuperan más como fuente de información que como objeto de estudio. La indagación sociológica se circunscribe, en todo caso, a la recopilación de “puntos de vista del actor” concebidos implícitamente como testimonio o como denuncia; o de una polifonía de versiones de lo acontecido, ni falsas ni verdaderas, sino tomas de posición de los diferentes actores que participan en la misma historia, siempre contrapuestas a una conjeturada “versión oficial”. En esta línea, la objetivación que se logra es todavía incompleta, porque opera sin una ruptura epistemológica eficiente entre el propósito de hacer inteligible un fenómeno social y la disposición a buscar una verdad concebida como “lo que realmente sucedió”⁷³.

⁷³ García Salord, Susana, “La fabricación de secretos a voces: una práctica de construcción de la institución”. En Rosa Martha Romo-Beltrán, María Rodríguez-Batista (Coord.) *Estudios socio institucionales. Trayectorias, implicación y métodos*, Jalisco. México, Acento Editores/ Universidad de Guadalajara, 2011, pp.51-52.

Un lineamiento bourdeano eficaz para operar dicha ruptura es que en los discursos y en las prácticas de los entrevistados no se encuentra “la explicación del comportamiento, sino un aspecto del mismo que debe explicarse”⁷⁴. De ahí la necesidad de construir los secretos a voces, como un objeto de investigación.

Ahora bien, Bourdieu advierte también que recuperar los secretos a voces en sí mismos, instituye una “visión cínica” de las prácticas vigentes en el campo, en la medida en que las estrategias de los y las universitarias quedan reducidas a “una retórica estratégica y guerrera”⁷⁵, de los individuos cuyo único objetivo sería la ambición de acumular poder y conquistar posiciones. Contra esta visión reduccionista, Bourdieu propone “buscar el principio de las acciones allí donde realmente reside, es decir, en las posiciones y en las disposiciones”⁷⁶ vigentes en el campo. En esta perspectiva, los secretos a voces se inscriben “en la lógica de la ley del silencio” y se conciben como un mecanismo colectivo de defensa fundado en la denegación⁷⁷; un autoengaño colectivo e individual porque se acepta y a la vez se niega lo aceptado.

Para el autor, los secretos a voces constituyen una fórmula arcaica y universal en la que circula “el mejor y peor guardado” de los secretos de cada microcosmo social, esto es, la “complicidad colectiva” de “salvar la creencia colectiva”⁷⁸ sobre la que cada campo construye su posibilidad de existir y su legitimidad; en este caso, salvar el interés por el desinterés⁷⁹ que funda a los campos de producción cultural. Dicha complicidad es un acuerdo que nadie concertó, sino que existe como un efecto práctico de la pertenencia o del deseo de pertenecer al grupo y más allá de las diferencias que existen entre sus integrantes; denegación asegurada por el “tabú de la explicitación”⁸⁰. En este sentido, los secretos a voces deben indagarse ubicados

⁷⁴ Bourdieu, Pierre, et al, op. cit., 1987, p.58.

⁷⁵ Bourdieu, Pierre, *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2003, p.99.

⁷⁶ Ibidem, p. 57.

⁷⁷ Ibidem, pp. 44-61, 83-100, Y en Bourdieu y Wacquant, op. cit 2002, pp.161-168.

⁷⁸ Bourdieu, Pierre, op. cit., 2003, p. 50 y pp.26-61.

⁷⁹ Bourdieu define el “interés por el desinterés” en el sentido universal de acción desinteresada que es inherente al trabajo con el conocimiento y la cultura, en la medida en que no se oriente por el interés del beneficio personal, la ganancia, el poder, los honores y la utilidad propios de otros campos de actividad, tales como el campo del poder, el político y el económico. Bourdieu, op.cit.1997:195.

⁸⁰Bourdieu, Pierre, op. cit,1999b, pp.252-271.

en el estado de las relaciones de fuerza que tensan a cada campo, como un objeto de disputa donde está en juego la verdad del campo.

Y sobre esta verdad, Bourdieu señala dos cuestiones que son inherentes al enfoque relacional de su perspectiva: una es que salvar la creencia salvando a la institución supone también el acuerdo de salvarse a uno mismo; y la otra es, en consecuencia, que la verdad del campo supone una doble verdad, la objetiva y la subjetiva. Bourdieu lo explica así: “existe en el mundo social y, en particular, en el mundo universitario, toda una serie de instituciones cuyo efecto es el de volver aceptable el desfase existente entre la verdad objetiva y la verdad experimentada de aquello que uno es y hace; todo aquello que los sujetos objetivados intentan recordar cuando se oponen al análisis objetivista, afirmando que “esto no es así”. Tenemos, por ejemplo, los sistemas colectivos de defensa que, en universos en los que cada cual lucha por el monopolio de un mercado donde no hay más clientes que los propios competidores y donde la vida es por consiguiente muy dura, le permiten a uno aceptarse a sí mismo al aceptar los subterfugios o las gratificaciones compensatorias que le dispensa el entorno. Esta doble verdad, objetiva y subjetiva, es la que constituye la verdad completa del mundo social”⁸¹.

Vista así la cuestión, resta por decir que todavía falta mucho por estudiar sobre los secretos a voces; entre dichos pendientes podría mencionar:

- la lógica de construcción de los secretos a voces, como un tipo particular de discurso social y como una práctica habitual entre los y las universitarias.

- la aceptación/negación del déficit original de la institución universitaria para producir y reproducir el capital cultural, como el capital específico del campo, pero también como el capital más vulnerable.

- los usos y costumbres como espacios de socialización donde imperan la producción y circulación de secretos a voces, metáforas y estigmas, campo fértil para el ejercicio de la violencia simbólica y física.

- “el discurso privado del lado privado”⁸² de las prácticas de las y los entrevistados, que tiene un alto grado de dificultad para ser indagado sin fracasar

⁸¹Bourdieu y Wacquant, op.cit.,1995,192.

⁸² Bourdieu, Pierre, op. cit., 2003, p.48.

en la condescendencia del “acuerdo de inconscientes”⁸³; o en el descontrol del ejercicio involuntario de la violencia simbólica.

6-Conclusiones.

Desde mi experiencia de trabajo, el valor heurístico de la sociología reflexiva de Pierre Bourdieu se encuentra *en el enfoque relacional* que sustenta la perspectiva teórica del autor: “la economía de las prácticas”; en la que propone “abandonar la dicotomía de lo económico y lo no-económico”, en virtud de que las prácticas económicas, son sólo un caso particular en un “universo de economías”⁸⁴. Y con ello abre la puerta para reconceptualizar nociones básicas (capital, inversión, interés) y usarlas en el análisis de las prácticas no económicas.

El enfoque relacional se objetiva en una estructura conceptual cuya función teórica es “designar las intersecciones de diferentes sistemas de relaciones”⁸⁵, y que Bourdieu anota para referirse, por ejemplo, al concepto “esperanza subjetiva”, que sintetiza la interiorización de las condiciones objetivas.

El postulado que organiza a dicha estructura es que el mundo social existe dos veces: una, como estructuras objetivas y, otra, como estructuras incorporadas. Y el vínculo entre estas dos formas de existencia lo establece como una relación entre las posiciones, las disposiciones y las tomas de posición⁸⁶. Se trata entonces de un conjunto de *conceptos complejos* (campo, capital; habitus, estrategias de reproducción, violencia y poder simbólico, etcétera) cuya complejidad radican en que:

1- *Cada concepto es una red conceptual*; se despliega, a su vez, en otros conceptos cuya función epistemológica es hacer visible las múltiples articulaciones entre lo que Bourdieu llama falsas oposiciones, que separan lo que en la realidad opera unido (objetivo/subjetivo, individuo/sociedad, diacrónico/sincrónico, causa/efecto,

⁸³ Bourdieu, Pierre, et al, 1999^a, p.534.

⁸⁴Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*. Madrid, Taurus /Humanidades, 1991b :205-225.

⁸⁵Bourdieu, Pierre, op. cit. 1981,211.

⁸⁶ Bourdieu, Pierre, “Espacio social y espacio simbólico”, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Editorial Anagrama, 1997, p.16.

consenso/conflicto, interno/externo, etcétera). Y orientan la investigación empírica porque -en cada despliegue- cada concepto representa un nivel de abstracción particular, según la distancia que guarda con la relación que pretende hacer visible, revelando lo que la oposición binaria encubre. Por ejemplo, el campo es red de posiciones, las posiciones son una combinación diferencial de capitales de diferentes especies, éstos son recursos necesarios para la producción de la existencia; el campo es un mercado, un espacio de luchas y de relaciones de fuerza; un lugar del juego. El habitus es disposición, principios de visión y de división y principio generador de prácticas; las prácticas son estrategias y las estrategias son apuestas, inversiones y disputas.

2- *Cada concepto es una fórmula dinámica*; su significado varía según la condición y el tiempo en los que opera, ya sea como estructuras objetivadas o como principios generadores de prácticas, como instituidas o instituyentes, dos formas de existir que se articulan en la coexistencia, incluyéndose recíprocamente. Por ejemplo, las disposiciones son estructuras cognitivas que se activan como principios generadores de prácticas, el capital cultural reditúa como capital simbólico, la violencia física transmuta en violencia simbólica.

3- *Los conceptos son conceptos abiertos*, no son fórmulas acabadas ni recetas. Son constructos teóricos que operan como *herramientas analíticas* y por eso se redefinen, complementan, profundizan en los usos empíricos sucesivos que de ellos se hacen. En esa condición los conceptos bourdeanos operan como una suerte de *microscopio* que permite *distinguir sin fragmentar* los elementos constitutivos del problema de investigación; y una suerte de “brújula” que orienta el trabajo sobre las evidencias empíricas.

El valor heurístico del enfoque bourdeano radica también en que propone una forma de trabajar el tiempo sociológicamente. Se trata de indagar la temporalización propia de la lógica de las prácticas. Bourdieu reconstruye la acción del tiempo en las prácticas⁸⁷: demora, urgencia, ocasión, anticipación, espera; lo imprevisto y lo impredecible que opera en *los intervalos*, en tanto sucesión continua de micro

⁸⁷ Bourdieu, Pierre, op. cit., 1991b:167-187.

prácticas dispersas, inconexas, innombradas que transcurren en este espacio de tiempo que no es del orden cronológico como el periodo o el ciclo, sino que es “el campo de incertidumbre entre dos puntos de referencia”⁸⁸. Es en esa distancia temporal/espacial donde se pueden indagar la ambigüedad y la indeterminación propias de la lógica de las prácticas e inherentes a las estrategias de reproducción social.

Bibliografía

Bourdieu, P. y Passeron J.C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España, Editorial Laia, 1981.

Bourdieu, P, Chamboredon, JC y Passeron, JC, *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI Editores, 1987.

Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus / Humanidades, 1991a.

Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus /Humanidades, 1991b.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995.

Bourdieu, Pierre, *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Editorial Anagrama, 1997.

Bourdieu, Pierre, et al, “Comprender”, *La miseria del mundo*. Argentina, Editorial Gedisa, 1999^a, pp.527-559.

Bourdieu, Pierre, *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1999b.

Bourdieu, Pierre, *Lección sobre la lección*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2002.

Bourdieu, Pierre, *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2003.

Bourdieu, Pierre, *El baile de los solteros*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2004.

Bourdieu Pierre y Wacquant, Loïc, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Argentina, Siglo XXI Editores, 2005.

Bourdieu, Pierre, *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2006a.

⁸⁸Ibidem, p. 326.

Bourdieu, Pierre, *Campo de poder y reproducción social*, Argentina, Ferreyra Editores, 2006b.

Bourdieu, Pierre, "Posfacio", *Homo academicus*, Argentina, Siglo XXI, 2008.

García Salord, Susana y Vanella Liliana, *Normas y valores en el salón de clases*. México, Editorial Siglo XXI / IIMAS- UNAM, 1992.

García Salord, Susana, "Tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, COMIE, Vol. I, Nro. I, enero- junio, 1996, pp. 33-52.

García Salord, Susana, "La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades". En Cazés Menache, et al, (Coord.) *Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* México, CIICH/ UNAM Tomo III, 2000, pp. 43-60.

García Salord, Susana, "Los aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico. Las clases medias: lugares de indeterminación", *Acta Sociológica*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNAM, Nueva Época, nro. 40, enero- abril, 2004, pp. 215-255.

García Salord Susana, "La fabricación de secretos a voces: una práctica de construcción de la institución". En Rosa Martha Romo-Beltrán, María Rodríguez-Batista (Coord.) *Estudios socio institucionales. Trayectorias, implicación y métodos*, Jalisco. México, Acento Editores/ Universidad de Guadalajara, 2011, pp. 51-68.

García Salord Susana, "La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación". En Alfredo Furlan (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*". México, Editorial Siglo XXI, 2012, pp. 114-143.

Latapí, Pablo, *Mitos y verdades de la educación mexicana 1971-1972*, México, Centro de Estudios Educativos, AC, 2da Edición, 1979.

Lomnitz, Larissa, "Carreras de vida en la UNAM", México, Plural, Excelsior, nro. 6, marzo, 1976, pp. 31-39.