

Capítulo 11

Capital cultural y titulación en la Normal Rural San José de las Flores

*Marco Aurelio Navarro-Leal*²⁰

*Irma Cuellar González*²¹

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26003559>



²⁰ Profesor del Centro Regional de Investigación Educativa y Formación Docente (CRETAM) marcoaurelio_prof@cretam.edu.mx

²¹ Subdirectora Académica de la Normal Rural de Tamaulipas Lauro Aguirre, irmacuellar75@gmail.com

Introducción

Cuando se hacen comparaciones entre el rendimiento escolar de los estudiantes, ya sea como individuos, escuelas o sistemas educativos, hay una tendencia a explicar los éxitos y los fracasos a partir de la situación socioeconómica o de clase social de las familias. Los exponentes clásicos de este enfoque teórico fueron en su momento reconocidos como “reproductivistas” (Tedesco, 1983), quienes básicamente argumentaron que en un sistema capitalista los sistemas escolares tienen como función reproducir la desigualdad, ya sea mediante redes, trayectorias o condiciones escolares que se corresponden con las clases sociales. Nos referimos en especial a Bowles y Gintis (1985), Bourdieu y Passeron (1996), Baudelot y Establet (1987).

En la perspectiva más extrema del “reproductivismo” hay un cierto pesimismo (Tedesco, 1983); los estudiantes no tienen voluntad propia, son sujetos inanimados incapaces de darle un rumbo propio a su existencia, solo son producto de las fuerzas sociales de la reproducción clasificadora. Frente a esto, se ha antepuesto la noción de agencia, mediante la cual los estudiantes pueden optar por decidir y actuar contra las fuerzas de la reproducción. Sin esta, posiblemente las políticas de democratización educativa no tendrían mucho sentido más allá de legitimar la reproducción social.

En este orden de ideas, el presente estudio tiene como propósito explorar la relación entre el capital cultural, el sentido de agencia y la elaboración del trabajo de titulación en una escuela normal rural. Queremos acercarnos a las formas en que el sentido de agencia se hace presente en los estudiantes y se relaciona con su capital cultural para cumplir con un propósito específico, como lo es la elaboración de un trabajo de titulación. ¿Qué relación tiene el capital cultural de los estudiantes con su proceso de titulación? ¿Cómo opera la agencia en este proceso? Estas son las interrogantes que buscamos explorar mediante la expresión escrita de algunos estudiantes de una escuela normal rural situada en el noreste de México.

Capital cultural, familia y escuela

Es el sociólogo francés Pierre Bourdieu quien más ha profundizado en la noción de capital cultural y lo define como una construcción del contexto social e histórico, que interioriza en los individuos un conjunto de elecciones, disposiciones y posiciones que se manifiestan de forma particular en la supervivencia del mundo social (Bourdieu, 1997). Se denomina capital por la cualidad de que se puede ir acumulando a lo largo del tiempo, de generación en generación, bajo la condición de reproducción social (Brito Rodríguez, 2014).

Según Bourdieu (1990), el capital cultural se va acumulando por medio del conocimiento, las habilidades, las creencias, entre otros elementos, que actúan como parte de los estilos de vida de los individuos. Por lo tanto, el capital cultural no es estático, sino que varía, es dinámico en el tiempo, se acumula en la persona que lo porta durante toda su vida. Para Bourdieu y Passeron, "... particularmente la enseñanza de la cultura (incluso científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas" (Brito Rodríguez, 2014, p. 117).

Por este motivo, Pierre Bourdieu manifiesta que el capital cultural es una "... variable educativa (...) un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 44). "... la reproducción de la estructura del espacio social consta de dos dimensiones fundamentales... dos conjuntos de mecanismos de reproducción diferentes (...) hace que el capital vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse (...) la estructura de la distribución del capital cultural opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 19).

Para Bourdieu (1987), el capital cultural puede existir bajo tres estados: el estado incorporado: en forma de capacidades o disposiciones duraderas del organismo (personal); no puede cultivarse más allá de las capacidades del agente. El estado objetivado: en forma de bienes materiales culturales (cuadros, libros, diccionarios, etc.); permanece irreductible ante lo que cada agente puede apropiarse. Y el estado institucionalizado: como forma de objetivación particular, el título escolar, producto de la conversión del capital económico en capital cultural.

El capital cultural cuenta con características primordiales; es proporcionado por la familia de la cual se procede. "...no puede ser transmitido instantáneamente, puede adquirirse de manera totalmente encubierta e inconsciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición. El capital cultural se transforma en capital simbólico, capital denegado o más bien desconocido" (Brito Rodríguez, 2014, p. 118). Es por esto que el capital cultural tiene relación con la raza, etnia, religión, nivel socioeconómico, manera de hablar y expresarse; determina la influencia y las repercusiones para el acceso a la educación superior.

El capital cultural tiene una estrecha relación con el sistema escolar en todos sus niveles, manifestándose como "la reproducción de las relaciones de clase... Resultado de una acción pedagógica... que se ejerce sobre los sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes, es decir, de la llamada educación primera" (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 17); es decir, el capital cultural tiende a perpetuarse por la relación existente entre la familia y la institución escolar.

De acuerdo con Bourdieu, las familias son el primer lugar donde los agentes socializan, marcan "una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios" (Bourdieu, 2011, p. 63), proporcionan el capital heredado dando el testimonio de la antigüedad y continuidad de la familia, contribuyen a la reproducción moral, es decir, transmiten valores, virtudes y competencias. La educación primera o del mundo natal es transmitida de la madre, padre y hermanas o hermanos hacia el niño, crea aprendizajes de forma duradera, sirve de modelo para relacionarse con los bienes culturales (Bourdieu, 1998), crea "una información sobre los circuitos de formación y su rendimiento diferencial, actual y potencial, puede ubicar mejor las inversiones escolares y lograr el mejor beneficio de su capital cultural" (Bourdieu, 2011, pp. 67-68).

De esta misma forma, la institución escolar (escuela) es quien refuerza la posición social, así como al capital cultural, al ser nutrido por otra información cultural que es anotada y adoptada por el agente, creando de esta manera el capital escolar, manifestado en forma de títulos (credenciales), producto de "la conversión del capital cultural heredado en capital escolar... otorga su sanción más o menos completamente al capital heredado [efecto de conversión desigual del capital cultural heredado]..."

(Bourdieu, 1998, p. 79). El sistema escolar tiende “...a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización... legitima la cultura de las clases dominantes...” (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 16-17) En la escuela es donde los individuos adquieren una forma particular de relacionarse con las instancias culturales.

Capacidad de agencia

Paradójicamente, así como los individuos encuentran a su paso limitaciones y condicionamientos por la herencia de su capital cultural, también desarrollan actitudes y habilidades para vencerlas. La agencia es definida como “...la capacidad que tienen los individuos para hacer frente al poder y la determinación de las estructuras sociales...” (Pavez Soto y Sepúlveda Kattan, 2019, p. 194) es la “capacidad de los sujetos de generar procesos de transformación (Camdepadrós y Pulido, 2009, p. 63).

A pesar de que no existe un acuerdo sobre la definición de capacidad de agencia, se pueden rescatar algunos aportes teóricos desarrollados por el mismo Pierre Bourdieu, por Anthony Giddens y por Amartya Sen que ayudan a entender el proceder de los estudiantes. Bourdieu cayó en la cuenta de que el agente es un individuo autónomo, activo, actuante y consciente de sus motivaciones (1997), es un portador de aptitudes y disposiciones conservadas y acumuladas de manera objetivada a lo largo del tiempo (2007), es consciente del sistema de preferencias y principios de visión y división (gustos), así como las estructuras cognitivas y esquemas de acción de las distintas situaciones y respuestas (2011).

Para Bourdieu (2007), la agencia es “...el producto de una determinada clase de regularidades objetivas... se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado... tienden a reproducir las regularidades... en las cuales se ha producido su principio generador, ajustándose al mismo tiempo a las exigencias inscritas a título de potencialidad objetiva en la situación tal cual la definen las estructuras cognitivas y motivadoras que son constitutivas del habitus...” (p. 90-91).

Del mismo modo, Giddens (1995) concibe al agente como un ser intencional “...en el sentido de que sus actividades se guían por «proyectos» que ellos persiguen... el agente emplea... recursos para producir cosas, inten-

cionalmente o no...” (p. 208), “...posee una existencia corpórea... decide sobre cierto curso de acción... son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer...” (p. 148)

Giddens, durante la década de 1970, desarrolló el concepto de agencia como una acción reflexiva en el área de la sociología, a partir del cual se genera otra perspectiva de la estructuración que considera al sujeto como agente, donde “... no es ni la vivencia del actor individual ni la existencia de alguna forma de totalidad societaria, sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y un tiempo. Las actividades humanas sociales, como ciertos sucesos de la naturaleza que se autorreproducen, son recursivas”. (1995, p. 40)

En el mismo orden, Sen (2000) entiende al agente como un ser activo de cambios, un transformador dinámico de cambios sociales que alteran la vida de los individuos. Es una persona que experimenta y tiene bienestar; son personas responsables que actúan o se niegan a actuar. Para Sen (2000), la agencia son todos aquellos aspectos relacionados con el bienestar; es tener un papel activo dentro de las transformaciones sociales que pueden alterar la vida tanto de mujeres como de hombres. El papel de la agencia es “... reconocer que las personas son personas responsables... actuamos o nos negamos a actuar y podemos decidir si actuamos de una u otra forma... contribuye a la independencia y al aumento de poder...” (pp. 233-235).

Para Zen, el sistema educativo tiene como características principales el estudio autogestivo e independiente, en donde los estudiantes son agentes de cambio; son “...promotores dinámicos de transformaciones sociales que pueden alterar... la vida...” (Sen, 2000, p. 233) de las personas.

Resumiendo, conforme a estos autores (Bourdieu, Giddens y Sen), el agente es un individuo autónomo, responsable, racional, activo, actuante y consciente. Sus acciones se encuentran cargadas de intencionalidad, responsabilidad y voluntad para producir cambios en las estructuras cognitivas y sociales.

En tiempos más recientes algunos autores han llamado la atención sobre “un giro ontológico” en la educación superior el cual toma en cuenta la naturaleza intrínseca del conocimiento y reconoce que los estudiantes son “seres sociales y reflexivos que toman decisiones agenciales” y otros argumentan que el aprendizaje no solo incluye conocer sino también “actuar y ser en un amplio rango de prácticas” y por ello ven al aprendizaje

como un proceso de llegar a ser y que “la manera en que conocemos se relaciona con la manera en que somos”.

El trabajo de Archer (2003) sobre la ontología realista social ofrece un medio para examinar, entender y capitalizar sobre la reflexividad y la agencia de los estudiantes. Ella examina la relación entre la estructura y la agencia desde la perspectiva del agente y sus deliberaciones reflexivas.

Argumenta que las dos grandes determinantes de un fenómeno social son la estructura social y la agencia humana, y de ahí se desprenden tres grandes perspectivas: para la primera, las acciones de los individuos son moldeadas enteramente por su contexto social; la segunda enfatiza el ser racional, autosuficiente, instrumental y la forma en que la sociedad es moldeada por las interacciones de los individuos. La tercera enfatiza la relación entre estructura y agencia y su influencia mutua. Giddens (1983) desarrolla esta última perspectiva asumiendo una relación dialéctica entre ambas como mutuamente constitutivas. La estructura no tiene realidad sino es por el agente, pero al mismo tiempo el agente solo es posible a través de la estructura social.

Archer es crítica de estas tres perspectivas al observar que el determinismo estructural es una fusión hacia abajo, mientras que el voluntarismo individual es una forma de fusión hacia arriba; y la tercera visión mutuamente excluyente es una fusión central que en los tres casos no puede ser examinada. En su lugar, propone una visión de la realidad por capas, con la cual la estructura y el agente son vistos como estratos diferentes con emergentes poderes independientes, de tal forma que pueden ser analizados separadamente, al igual que la interacción entre ambos.

Archer propone un proceso explicativo de tres etapas. En la primera, considera cómo las fuerzas de las propiedades estructural y cultural inciden sobre los individuos. Sostiene que las circunstancias sociales y culturales objetivas existen externamente al agente. Cuando un agente confronta dichas circunstancias, la respuesta de estas se relaciona directamente con sus preocupaciones y proyectos, de ahí que las circunstancias sociales y culturales por sí mismas no tienen el poder causal para restringir o habilitar a un agente. Es solo a través de las preocupaciones subjetivas del agente que las fuerzas de restricción o de habilitación actúan y solo puede ser así cuando ayuda o impide el logro de un curso de acción.

La segunda etapa de mediación, la cual ya ha sido invocada parcialmente en la primera, se refiere a cómo los agentes, a través de la deliberación reflexiva, consideran las circunstancias objetivas de una manera subjetiva y en relación con sus propios intereses. Estos intereses (concerns) han sido definidos subjetivamente por el agente en relación a tres órdenes de realidad natural: la naturaleza (salud y bienestar), práctica (competencia performativa) y sociedad (socialmente valorada).

En la tercera etapa del proceso de mediación, su circunstancia social objetiva y deliberan sobre cómo poder realizar sus preocupaciones de mejor manera. La realización de sus metas es un proyecto del agente y ello requiere de estrategias de acción para alcanzar resultados deseados. La agencia entra en operación.

De aquí que en este estudio se busque responder preguntas en torno a: ¿Qué relación tiene el capital cultural de los estudiantes con su proceso de titulación? ¿Cómo opera la agencia en este proceso? De ahí que el propósito general de este estudio sea explicar la relación entre el capital cultural, la agencia y la elaboración del trabajo de titulación.

El contexto de la investigación

La Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre, con internado mixto, fue fundada el 18 de noviembre de 1976 a partir de la decidida gestión de un grupo de exalumnos de las desaparecidas Escuelas Normales Rurales de Tamatán, Tamaulipas, y Galeana, Nuevo León, con el liderazgo del profesor José Luis García García, quien asume las funciones de primer director. La institución inicia en las instalaciones de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez, ubicada en el Ejido San José de las Flores, laborando con el apoyo de un grupo de docentes y administrativos que aceptaron trabajar sin contar aún con salarios ni prestaciones; respecto a los estudiantes, ocurría una situación similar, pues no contaban con becas para alimentación, rasgo indispensable en una institución con carácter de internado.

Formar licenciados en Educación Primaria de excelente calidad originarios del medio rural, sustentada en los principios del plan de estudios vigente, y que busca “preparar individuos competentes en la vida y para

la vida, que respondan a las demandas de la sociedad del presente y del futuro”, en congruencia y continuidad al objetivo por el que surgieron las normales rurales en el país, continuar ofreciendo educación a los hijos de los campesinos y personas del sector rural de escasos recursos económicos, que en el caso de esta institución alberga a estudiantes de ambos sexos, siendo la única institución a nivel nacional que ofrece el servicio de internado coeducativo.

Adopta también, de las normales rurales, las formas de organización estudiantil, con una representación denominada Comité Central de Organización y Trabajo. Se considera que es una institución no emanada directamente de la etapa histórica postrevolucionaria; más bien fue posterior a los movimientos estudiantiles de 1968 y las repercusiones del cierre de diversas normales rurales.

En su condición de internado, en la que los estudiantes viven en la escuela, el tiempo dedicado a horas/clase, además de la carga correspondiente al plan de estudios de la licenciatura, se amplía significativamente, dado que ellos permanecen en la institución veinticuatro horas al día, siete días de la semana, con jornadas de clases en promedio de 8 horas diarias y los sábados de 6.

Los horarios de trabajo son de lunes a viernes y todos los grupos inician sus clases a las seis de la mañana, con un receso de ocho a nueve horas, dedicado para el almuerzo; retoman el trabajo en las aulas de nueve a trece horas, seguido de un segundo receso de dos horas, para recibir sus alimentos del medio día, y reincorporarse a actividades académicas o con mayor carga de actividades extracurriculares por ser un horario vespertino que corresponde de 15 a 19 horas. Varía un poco la carga de trabajo en este horario en relación a la participación en los clubes y talleres en los que se inscriben, o el semestre que cursan. Los sábados también tienen clases con un horario de seis de la mañana a una de la tarde, con su respectivo receso para el almuerzo. Cabe señalar que, de manera cotidiana y paralela a las clases, los alumnos desarrollan acciones de elaboración de alimentos, lavado de loza y otras propias del internado.

Para ingresar se requiere ser hijo de ejidatarios, aunque algunos ya dejaron las labores del campo. El programa tiene una duración de ocho semestres, tras los cuales deben presentar y defender un trabajo de titulación,

pudiendo optar por una de tres modalidades: una tesis, un informe de prácticas o un portafolio de evidencias. Todos los estudiantes cuentan con una beca de manutención, por lo que los padres de familia quedan liberados de pagos de cuotas escolares.

Metodología

Se diseñó una metodología de corte interpretativo y se eligió trabajar con autonarrativas realizadas por tres grupos de estudiantes del séptimo semestre. Se les solicitó una redacción libre considerando tres preguntas: ¿Cómo es mi familia?, ¿por qué decidí estudiar en esta escuela? y ¿cuáles son los principales problemas a los que me enfrento para realizar mi trabajo de titulación? Para ello hubo dos sesiones: en un primer día tuvieron media hora para escribir sobre las primeras dos preguntas y en un segundo día dispusieron de otra media hora para trabajar sobre la tercer pregunta. Del conjunto de trabajos se hizo una primera selección de aquellos cuyas narraciones no fueran tan básicas (como enumerar los miembros de su familia) quedando treinta trabajos. Se realizó una segunda selección con un criterio de profundidad narrativa y reflexiva, para terminar con 10 trabajos, lo cual nos acerca a los criterios de investigación narrativa propuestos por Squire y otros (2014).

El levantamiento de esta información se realizó en el semestre en el que estaban en proceso de realización de una primera etapa de su trabajo de titulación, es decir, durante el mes de enero del 2023. Es importante mencionar que, en la flexibilidad de la investigación narrativa, además de que los investigadores pueden trabajar con distintos tipos de fuentes narrativas, también es posible seleccionar y combinar distintas técnicas de análisis de datos (Squire y otros, 2014, pág. 101), por lo que aquí hemos elegido la técnica de análisis de contenido propuesta por Klaus Krippendorff (1990) y que ha sido utilizada ampliamente en los ámbitos del paradigma interpretativo de la investigación social. La ventaja de esta técnica es que no requiere de la utilización de un software especializado, dada la cantidad de casos participando.

Este análisis consta de cuatro fases básicas: textual, categórica, analítica y reflexiva. De forma breve se explican a continuación: la primera consiste

en un primer análisis de los textos, identificando a los participantes por su nombre real o por un nombre ficticio; en nuestro caso hemos cambiado los nombres a todos los autores de los textos, para proteger su identidad.

La fase categórica consiste en aislar unidades de texto (frases u oraciones) y clasificarlas de acuerdo a las categorías, tanto de aquellas que han sido derivadas del marco teórico como de aquellas que han sido utilizadas para guiar el diseño del instrumento utilizado para coleccionar información.

La fase analítica consiste en relacionar las unidades de texto utilizando las categorías de acuerdo a sus relaciones con las preguntas, objetivos y supuestos que orientan la investigación. En esta fase puede ser posible que emerjan categorías que no estaban contempladas inicialmente.

Por último, la fase reflexiva es la que permite la interpretación y la estructuración argumentativa que aportan a la construcción de respuestas para las preguntas de investigación, así como la construcción de relaciones con el marco de teorías, para avanzar sobre el conocimiento del objeto de estudio del que en esta tesis se trata. A continuación se presenta el análisis realizado a partir de las etapas propuestas por Archer (2003).

Análisis

La primera fase consiste en analizar la manera en que las jóvenes tienen conciencia de sus particulares circunstancias sociales y culturales objetivas. Si bien todos los alumnos que llegan a esta escuela provienen de familias ubicadas en comunidades ejidales por ser un requisito para ingresar, se observa un cierto nivel de heterogeneidad ocupacional de los padres; de la misma manera que hay una amplia heterogeneidad en los niveles de desarrollo económico y cultural de dichas comunidades, las oportunidades laborales que pueden encontrar las familias de una comunidad lejana de las montañas no son las mismas que encuentran las comunidades cercanas a un puerto industrial en crecimiento.

Por otra parte, no todos los estudiantes participantes tienen la misma claridad en la percepción de las condiciones estructurales a vencer. Julia, por ejemplo, menciona que sus padres estudiaron una carrera universitaria, pero que por distintas razones (que no explica) no la ejercen. Norma solo dice que es de “familia numerosa y humilde”; Oralia informa que la agricultura y ganadería son la principal fuente de ingresos de la familia; Silvia es hija de padre profe-

sor y madre comerciante; mientras que el padre de Elvia se dedica a labrar la tierra; Cristina destaca que su padre es albañil y que su madre tiene un negocio de comida; Martha no escribe sobre la ocupación de sus padres; de la misma manera, Guillermina estaba consciente de no poder estudiar la carrera que deseaba porque los ingresos de la familia no permitían solventar los costos; Elisa estaba también muy consciente de las limitaciones familiares al dedicarse su padre a servicios automotrices y su madre a la limpieza doméstica; por su parte, Rosa hace saber de los sacrificios realizados para estudiar cuando se vive en una comunidad pobre y alejada.

Ahora bien, si los escritos de los estudiantes no explican las circunstancias estructurales que los condicionan, sí están conscientes de que la ocupación de sus padres de alguna manera permite entender las carencias de su cotidianidad, las cuales son expuestas por algunos de ellos en párrafos más adelante.

Una segunda fase del análisis consiste en estudiar la “deliberación reflexiva” que realizan las participantes sobre su circunstancia y en relación a aquello que les interesa. Son de observar algunas expresiones que aparecen con insistencia y que permiten identificar algunas categorías: la primera se refiere al agradecimiento con los padres por su apoyo, lo cual se convierte en motivo de activación del sentido de agencia. Expresiones representativas del grupo son las siguientes:

Lazos familiares

Yo estudio, dice Norma, para “recompensar a mis papás por todo lo que me han brindado”; para “devolverles un poco de lo mucho que me han dado”; “son la razón por la cual mantengo firme mi sueño”. La fuerza de los vínculos familiares encuentra expresiones como la de Silvia: “El sueño de mi padre es tener una hija titulada con la misma profesión (docente) y le seguiré echando ganas hasta lograr ese objetivo”.

Vocación

Otra categoría es la vocación; aunque se han desarrollado diversas teorías sobre este tema, para efectos de este artículo es entendida aquí como el gusto, la inclinación o la atracción por una ocupación o profesión y, en ese sentido, entre las participantes hay quienes indican que fue la carrera que

siempre habían querido estudiar, como en el caso de Cristina, quien expresa que “esta es la carrera que yo soñé desde niña”; o como Elisa, quien confiesa que “yo decidí entrar aquí por voluntad propia... Siempre quise ser maestra, por lo que esta escuela se me hizo la mejor opción”.

También hay quienes descubrieron esta inclinación hacia la docencia una vez que ingresaron a esta escuela; así lo hace saber Guillermina cuando explica que “a través de las prácticas me he dado cuenta de que sí me gusta y que siempre me ha gustado”; o como expresa Rosa: “No era lo que yo quería, ser maestra no era algo que veía como un sueño, pero en la práctica me fue gustando; (y) pondré empeño para lograr titularme”.

Independencia

A la educación en esta escuela/internado se le vincula también con una formación para la vida independiente, como lo explica Norma cuando describe que sus papás la apoyan en sus estudios porque “me han inculcado que debo ser una mujer de bien y preparada para la vida”; al igual que lo hace Cristina cuando dice que sus padres siempre se han preocupado por sus estudios con “la idea de que termine una carrera para que esté más preparada y no tenga que depender de nadie”; así también Elvia, cuando expone que esta escuela le ha enseñado a adquirir “seguridad en mí misma, autonomía, a estar lejos de casa”.

En la tercera etapa del proceso de mediación sobre su circunstancia social objetiva, las estudiantes deliberan sobre cómo pueden llevar a cabo sus propósitos de la mejor manera. Una vez que los individuos reconocen sus límites y deliberan sobre ellos, su agencia les permite definir un curso de acción a tomar y llevarlo a cabo. En este sentido, sus comentarios acerca de la elaboración de su trabajo de titulación son indicativos de la activación de su agencia. En esta etapa se encontraron tres categorías: avances, asesoría, dificultades (intrínsecas y extrínsecas).

Asesoría

En términos generales, la mayor parte de las participantes expresa manifestaciones optimistas respecto al avance de sus trabajos de titulación. Todas dicen llevar un buen nivel de avance; pero se debe mencionar que

la mayor parte de ellas hacen mención al apoyo recibido de sus asesores. Julia incluso la incluye en la construcción: “Estoy en contacto con mi asesora y llevamos un paso seguro”, pero ha definido un curso de acción: “El semestre que viene será un poco estresante, pero con dedicación y esfuerzo todo resulta de buena y excelente forma”. Norma va más allá, va por la Mención Honorífica y, aunque reconoce que tiene dificultades para redactar y encontrar referencias locales, seguirá “investigando, corrigiendo y mejorando para hacer un buen trabajo”; Oralia menciona contar con un excelente asesoramiento y espera terminar con una excelente evaluación y “graduarme y cumplir con alegría la meta más importante de mi vida”.

Dificultades intrínsecas

Se puede observar, en todos los casos, una relación muy estrecha entre el avance de sus trabajos de titulación y la relación con el asesor, y aquí habría que indagar hasta qué punto se trata de relaciones de dependencia. Pero aparte de esto, se puede observar que algunos de los participantes exhiben una mayor claridad en su ruta de acción inmediata, al mencionar tareas sobre las cuales deben poner mayor atención. Martha, por ejemplo, además de mencionar que cuenta con el apoyo de su asesor, añade que se le dificulta la redacción “así como citar en APA”. Elvia comenta que “he tenido algunas complicaciones en el acomodo de las ideas e investigaciones previas. Silvia, en cambio, acepta que “algunas dificultades son las expresiones de mi asesor, solamente me corrige fallas de ortografía y no va más haya (sic) de donde quiero llegar”.

Dificultades extrínsecas

Con respecto a los avances en el documento de titulación, los estudiantes también aluden a factores extrínsecos que los condicionan, como en el caso de Cristina, que refiere que “no he avanzado lo suficiente en mi documento, por la falta de tiempo y mala organización de este mismo, pero me he propuesto enfocarme más en esto”; Rosa, por su parte, opina que “una de las dificultades que he tenido para poder avanzar en mi informe ha sido la falla de organización, pues aquí en la Normal no solo es lo académico, sino también trabajo. Por ello las ocupaciones nos consumen”.

Elisa es más explícita al argumentar que:

Me he quedado estancada, con un montón de dudas debido a que no tengo la accesibilidad del internet. Por otro lado, se me dificulta mucho plasmar mis ideas, ya que constantemente cambio y no me siento segura. Poco a poco he ido avanzando, pero no he podido lograr un avance significativo debido a que también en días anteriores tenía mucha carga de trabajo, lo que hacía que mi mente no se concentrara.

Discusión

El contexto sociocultural es importante, pero no absoluto, como determinante del capital cultural de las personas, en tanto que, por una parte, este no tiene una distribución igualitaria aun cuando los individuos compartan una estructura socioeconómica común, como en este caso, en el que todas las participantes provienen de un origen ejidal. La escritura de textos, como producto cultural, muestra cómo ellas exhiben composiciones gramaticales y estéticas diferenciadas. Los textos de Elvia, quien proviene de una familia dedicada a la agricultura de subsistencia, se distinguen del resto del grupo; la breve descripción de su padre es evidencia de una distinción cultural.

Mi padre, un hombre honrado, valeroso y con una cabellera negra envidiable, por supuesto también un hombre dedicado a su trabajo, a su tierra, al campo, en donde daba todo de sí para darle lo mejor a su pequeña gran familia. Hoy en día, un hombre adulto, sus manos ya maltratadas, sus pies ya cansados, su mirada es poca, porque en su espalda ya han caído los años; siempre se esforzó para darnos todo y aguantando sol en sus largas jornadas.

Por otra parte, no es posible afirmar que el capital cultural tenga un peso determinante como diferenciador de clase social, como lo suponen las tesis reproductivistas. Los individuos tienen distintas razones para activar su agencia y hacer frente a estructuras que les limitan, como se ha visto a través de los datos recabados.

Por lo que corresponde a categorías encontradas, la de lazos familiares tiene un peso muy significativo, lo cual, si bien es característica de las familias mexicanas, especialmente en el medio rural, su peso también puede haberse debido a la fecha, aún reciente, del fin de la pandemia (el levanta-

miento de la información fue en enero del 2023). Aun así, la familia sigue siendo la primera fuente de formación de capital humano.

La vida del internado incluye actividades de orden extraacadémico, ya que hay que colaborar con trabajos de la institución relacionados con limpieza, participación en el comedor, etcétera, aspectos que operan como factores que inciden en la administración del tiempo para cualquier agenda y que deben ser considerados como estructuras objetivas sobre las cuales puede haber consideraciones subjetivas sujetas a deliberaciones reflexivas.

Conclusiones

Aunque todos los estudiantes tienen un origen ejidatario, o relacionado con este, no todos los ejidos tienen una estructura similar, por lo que sus habitantes, a pesar de compartir una vida en la misma comunidad, vivirán tanto unas circunstancias objetivas comunes como por circunstancias objetivas diferenciadas. Es decir que, si bien la estructura económica de una comunidad establece una circunstancia común para la colectividad, las ocupaciones desarrolladas por los individuos en ella les dan una vivencia diferenciada de la misma, tanto como aquellos que pueden tener oportunidades de establecer relaciones con otros centros de producción económica y cultural en diferentes ubicaciones rurales o urbanas. Por otra parte, ser miembro de una familia ejidataria no significa que hayan pasado toda su vida en el ejido. Por lo que estas circunstancias objetivas diferenciadas generan capitales culturales diferenciados y esto se puede observar en la producción de sus párrafos, no solo en la redacción, sino también en su contenido.

Estas variaciones estructurales hacen que exista una diferenciación en la distribución del capital cultural y que se expresa tanto en la manera en que las estudiantes perciben sus condiciones objetivas como en la forma en que reflexionan sobre estas, desarrollan potenciales para activar su agenda y así hacer frente a sus metas escolares.

En respuesta a las preguntas de investigación, y considerando los análisis aquí realizados, es evidente que existe una relación entre el capital cultural y el proceso de titulación de los estudiantes; sin embargo, esta relación no es directa ni definitiva, como se supondría desde la visión pesimista de la reproducción. Se trata de una relación que está intervenida por

mediaciones que inician desde la heterogeneidad de las condiciones objetivas de la formación del capital cultural, como por la percepción subjetiva que de estas tengan las estudiantes, de donde se activará su agencia para trazar y abordar un curso de acción a tomar sobre sus deberes escolares.

En este proceso, la agencia inicia su activación a partir de la fase que Archer denomina deliberación reflexiva, mediante la cual los estudiantes toman claridad no solamente sobre sus metas, sino también sobre los factores que inciden en su proceder. En este estudio, esta fase permitió observar la presencia y el peso que los lazos familiares tienen en la definición de la agencia; con un peso mayor que el de la vocación y que el sentido de autonomía o independencia. Por su capacidad de agencia, las estudiantes toman también conciencia tanto de la importancia del asesor como de los factores intrínsecos y extrínsecos que deben atender para sacar adelante sus trabajos de titulación, como lo son, en el caso de los primeros, la búsqueda de información, la capacidad de redacción y el manejo de las normas APA, mientras que en los segundos, la necesidad de administración del tiempo para acomodar eficazmente los tiempos destinados a las actividades del internado y los tiempos de dedicación a la realización del trabajo de titulación.

Recomendaciones

En este apartado, conviene hacer un par de comentarios: el primero hacia la escuela y el segundo hacia la investigación sobre este objeto. Dado el peso específico que los lazos familiares ocupan en el cumplimiento de propósitos de los estudiantes de la normal rural, es conveniente que la escuela promueva relaciones cercanas con las familias de los estudiantes, dado el potencial que esto tiene en su sentido de agencia.

Por otra parte, consideramos que en este estudio, aunque cumplió con sus propósitos de dar respuesta a las preguntas de este estudio, la investigación narrativa encontró algunas limitaciones para la interpretación; la utilización de técnicas de entrevistas a profundidad podría haber enriquecido más el acopio de información.

Referencias

- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1987). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. (T. d. Landesman, Ed.) *Sociologica*, 2(5). Retrieved from <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Retrieved from ePub. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Pierre_Bourdieu_Capital_cultural_escuela.pdf
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1996). *La reproducción* (2a ed.). Fontamara.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *Instrucción escolar en la América capitalista; reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI Editores.
- Brito Rodríguez, S. (2014). Capital cultural y educación superior; una ecuación imperfecta. *Foro Educativo*(23), 115-138. Retrieved from file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-CapitalCulturalYEducacionSuperiorUnaEcuacionImperf-7232320%20(2).pdf
- Camdepadrós, R., & Pulido, C. (2009). La sociología de la educación y la pedagogía crítica. Teoría de la Educación. *EDucación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 56-73. Retrieved 06 06, 2024, from https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/72800/LA_SOCIOLOGIA_DE_LA_EDUCACION_DESDE_LA_P.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Ediciones Península.
- Giddens, A. (1983). Las nuevas reglas del método sociológico. *Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Amorrortu.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la reestructuración*. Amorrortu.
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Pavez Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancia*(3), 193-210.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L.-C., & Hydén, M. (2014). *What is narrative research?* : Bloomsbury.
- Tedesco, J. (1983). Crítica al reproductivismo educativo. *Cuadernos Políticos*(37), 56-69.

