

CAPÍTULO XI

La socialización secundaria: un desafío de la escuela para configurar *habitus educativos*

Maria Fernanda Amador Moncada¹

Adriana Londoño Zapata²

Luis Adolfo Martínez Herrera³

Resumen

Los procesos de socialización secundaria son el afianzamiento de la socialización primaria en la relación con diversas instituciones, como un preámbulo para la formación del ser, en la configuración de un *habitus* que parte de las relaciones interpersonales y de los ideales familiares, sociales y educativos. No obstante, se desconoce cómo la socialización secundaria influye en la configuración del *habitus* educativo. Este capítulo es el resultado de un ejercicio investigativo que siguió un enfoque cualitativo, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes, a docentes y a padres de familia para identificar dicha influencia. Aquí, se encontraron categorías emergentes como la invisibilidad del cuerpo en el proceso formativo, agentes invisibles en el aula y la educación como un campo de batallas, que dieron cuenta de su proceso de socialización secundaria y su

1 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira; Diplomado en Gerencia Educativa. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Docente de grado 5.º en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo Sede Pío XII municipio de la Virginia. Contacto: mafe-2602@hotmail.com

2 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira; Diplomado en TIC (ayudas hipermediales). Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Docente de grado 5.º en la Institución Educativa Pedro José Rivera del municipio de Santa Rosa de Cabal. Contacto: nanalondono2014@gmail.com

3 Doctor en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Magíster en Comunicación Educativa y Sociólogo. Coordinador del *Programa de Investigación en Transiciones, Violencias y Memoria*. Profesor-investigador Universidad Católica de Pereira. Contacto: luis.martinez@ucp.edu.co

configuración del *habitus*. Además, se evidenció la importancia del cuerpo en el proceso formativo tanto en las instituciones como en el hogar.

Palabras clave: relaciones intra- e interpersonales, manifestación del ser, ideales familiares, sociales y educativos, corporalidad.

Introducción

El proceso de desarrollo de un individuo está permeado por múltiples factores: sociales, económicos, culturales, entre otros, que se gestan en sociedad y que tienen como objetivo formar sujetos capaces de enfrentarse y sobrevivir a cada una de las realidades en las cuales se encuentran inmersos. Por lo anterior, cabe mencionar el papel que juega la socialización como un proceso que dura toda la vida, en el que se configuran normas de conducta y se tejen lazos afectivos y aprendizajes en general, que hacen que el niño se encamine hacia una construcción del *ser*, bajo cimientos sólidos que permitan un equilibrio multidimensional.

En este sentido, se puede precisar que la investigación se centró en los procesos de socialización secundaria, donde se analizan los comportamientos cambiantes y acelerados de los estudiantes durante el transcurrir generacional, buscando identificar los agentes influyentes en la construcción del *habitus*. Este, de acuerdo con por Martínez (2017), es “un conjunto de principios o nodos de percepciones, valoraciones y actuaciones de los estudiantes, que generan disposiciones para la acción social” (p. 2), que, de una u otra forma, son el resultado de la interacción social.

Es por esta razón que se hace necesario reconocer los procesos de socialización secundaria de los estudiantes para comprender la forma en que se relacionan con los otros, logrando identificar el *habitus* manifestado en su cotidianidad. Esta, entendida como una forma, una estructura social “hecha cuerpo” e incorporada, y que genera en el individuo una propensión para actuar, reconociendo la influencia de agentes como la familia, la escuela y los medios de información y comunicación. Estos son de alguna manera los responsables más influyentes de la construcción multidimensional del educando.

Por tanto, la escuela, como un escenario que dinamiza estructuras de pensamiento teniendo en cuenta políticas reales y actuales, debe permitir a los estudiantes estar a la vanguardia de los avances científicos, tecnológicos, culturales y productivos,



para que sean promotores y creadores de ideas que generen recursos económicos propios y para su región.

Por lo anterior, se abordó la investigación desde dos categorías teóricas centrales. La primera, la socialización secundaria, la cual, según Berger y Luckman (1968), se entiende como la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Además, los submundos también requieren, por lo menos, los rudimentos de un aparato legitimador acompañados con frecuencia con símbolos rituales o materiales.

La segunda categoría es el *habitus*, entendido por Bourdieu (1984) como un conjunto de principios de percepciones, valoraciones y de actuaciones debidos a la inculcación generada por el origen y las trayectorias sociales (p. 268). Dichas categorías fueron elegidas al considerarlas como pertinentes y acertadas para abordar las diferentes lógicas en las que se desenvuelven los estudiantes en el entorno escolar.

Si bien la educación inicia en el hogar, hay una responsabilidad compartida con la escuela, que tiene como principal propósito ayudar al desarrollo socioafectivo de los niños y las niñas. En este sentido, se puede evidenciar cómo algunos estudiantes se ven permeados por los medios de comunicación, por sus realidades inmediatas y por las políticas de guerra o estigmas de su comunidad, de tal manera que llegan a idealizar sus vidas en estas rutas (como lo son las guerrillas o el narcotráfico). Es el caso de la comunidad de La Virginia, en Risaralda, en la cual muchos de los niños y jóvenes se ven afectados por dichos factores económicos, culturales y ambientales que, de una u otra forma, hacen que sus familias deban buscar diversas alternativas para su supervivencia. Estas, en algunos casos, no dan resultados satisfactorios, por lo que, de acuerdo a la realidad del municipio, se encuentra la presencia de niños en condición de calle, jóvenes farmacodependientes, un gran número de madres cabeza de hogar que no tienen ingresos, ancianos pobres y desprotegidos y personas en condición de desplazamiento.

Con ello se evidencia un panorama desalentador para esta comunidad, por lo que gran parte de la población infantil se ve afectada, ya que cargan con realidades sociales que no son propias de esta edad, lo que los lleva a construir imaginarios



y estructuras de pensamiento confusas frente a sus ideales y su actuar. De esta forma, la educación es la posibilidad de reducir la brecha social, permitiendo la transformación de realidades a partir de actos conscientes en comunidad.

Por tanto, la institución educativa Alfonso López Pumarejo se torna como un agente de oportunidades para este tipo de población, puesto que se rige bajo criterios de inclusión en diferentes ciclos formativos, donde toda la comunidad tiene fácil acceso al servicio educativo. Sin embargo, en la sede Pío XII, que atiende niños y niñas entre los 5 y 13 años de edad, aproximadamente, no se puede invisibilizar la problemática nombrada anteriormente, ya que, en la interacción diaria escolar, se hacen evidentes dinámicas de comportamiento desde la realidad que viven fuera de la escuela. Cabe resaltar que la mayoría de la comunidad de la sede Pío XII, de acuerdo a lo reportado en el año 2018, está constituida por estudiantes de estrato socioeconómico uno y dos, y provienen de familias con bajo ingreso económico, diversas configuraciones de familia y bajo nivel de escolaridad.

Por lo anterior, y con el fin de indagar acerca de todos estos procesos de socialización y estructuras de pensamiento, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influyen los procesos de socialización secundaria en la configuración del *habitus* educativo de los estudiantes del grado 4.ºA de la institución educativa Alfonso López Pumarejo sede Pío XII? Para esto, se trazó como objetivo general “comprender la influencia de los procesos de socialización secundaria en la configuración del *habitus* educativo de los estudiantes de grado 4.ºA de la institución educativa Alfonso López Pumarejo sede Pío XII del municipio de la Virginia”, planteando para su cumplimiento varios objetivos específicos⁴ que permitieron, mediante el desarrollo de una serie de acciones, dar respuesta a la pregunta surgida.

Se deben desglosar claramente las categorías analizadas y cada una de sus subcategorías. Así, el ser humano, como pilar fundamental de la sociedad, está llamado a desarrollarse en un ambiente político, económico, histórico y cultural,

⁴ Reconocer los procesos de socialización secundaria presentes en la interacción diaria de los estudiantes; identificar las formas de pensamiento ético y moral de los estudiantes durante sus procesos de socialización; visualizar las formas de actuación de los estudiantes en relación con las estructuras de pensamiento y con sus principios ético-morales, y reconocer la influencia de los padres de familia, docentes y directivos en los procesos de socialización secundaria de los estudiantes, desde sus formas de pensamiento, principios ético-morales y formas de actuación.

para adquirir y explorar cualidades, normas y valores que le permitan convivir pacíficamente en su contexto inmediato.

De igual forma, en la interacción con el otro, va fortaleciendo su personalidad en la construcción de autonomía, autorregulación y autorrealización, que le permiten mejorar su capacidad comunicativa, así como el conocimiento cultural e histórico, reflexionando acerca de las dinámicas de vida para transformar realidades.

En este sentido, el ser humano se enfrenta a un proceso de socialización desde el momento de su nacimiento, con una predisposición a la aprehensión de significados sociales que le permiten desenvolverse pacíficamente con normas y valores en su entorno. Según Berger y Luckman (1968), “la *socialización* es un proceso de inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él, dividido en tres etapas: socialización primaria, socialización secundaria y resocialización” (p. 166).

Por lo anterior, se trae a colación la socialización secundaria, definida por Berger y Luckman como la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones (p. 174); es decir, es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 166).

Para Sánchez (2001), el proceso de socialización impacta de manera distinta en cada individuo, en la medida que cada persona asimila estos contenidos y patrones de comportamientos de acuerdo a su trayectoria diferencial, tanto a nivel personal e interpersonal-grupal como sociocultural (p. 127). En otras palabras, y haciendo alusión a los procesos de socialización secundaria, se puede decir que estos son permeados por el contexto familiar y sociocultural, y se refleja en las formas de sentir, pensar y actuar.

Tal es el caso de los grupos de pares, donde se puede destacar la fuerte influencia que la mayoría de las veces tiene un individuo sobre otro. Esto lo lleva, en la interacción diaria, a adoptar poco a poco conductas no adecuadas que, de una u otra manera, además de generar cambios en la personalidad, lo condicionan hasta el punto de vivir en función de determinado grupo, para así ser socialmente aceptado. Otros, por el contrario, generan dinámicas constructivas y de verdadera

amistad, donde hasta los comportamientos y formas de pensar se van volviendo cada vez más similares.

En torno a ello, y como lo señalan Cairns (1979) y Dishion, McCord y Poulin (1999), se han propuesto diversos mecanismos de socialización que tienen lugar en el marco de los grupos de pares. Uno de ellos sería la sincronía interaccional, que se define como el proceso por el cual diversos miembros de un grupo tienden a asemejarse en cuanto a sus pensamientos y modos de conducta (p. 131).

En este sentido, la escuela, como agente socializador secundario, está llamada a hacer seguimiento a la forma en que los educandos interactúan en el día a día y bajo qué dinámicas morales y éticas enmarcan su actuar, lo que promueve estrategias resocializadoras, incluyentes y, sobre todo, acordes a cada contexto; de modo que los estudiantes, paulatina y conscientemente, puedan internalizar submundos desde su realidad inmediata y así ir formando *habitus* desde lo que viven, piensan y sienten. Como lo afirman Berger y Luckman (1968), “la relación del individuo con el personal socializador se carga correlativamente de ‘significación’; cabe decir que los elencos socializadores asumen el carácter de los otros significantes vis a vis del individuo que está socializándose” (p. 183). La escuela y el estudiante tejen una relación de retroalimentación en la que ambos agentes se reconstruyen a partir de realidades objetivas.

En este orden de ideas, la socialización secundaria se desarrolla mediante tres momentos, que son definidos por Berger y Luckman (1968) como la externalización, la objetivación y la internalización, las cuales se definirán a continuación:

- *Externalización:* Manifestación del propio ser, es decir, exteriorizar subjetividades.
- Definido desde Berger y Luckman (1968) como:

La externalización produce un mundo objetivo; objetiviza este mundo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad. Se internaliza de nuevo como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización. (p. 89).

- *Objetivación:* “Es el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad”. (Berger y Luckman, 1968, p. 83). Cuando la externalización significa lo mismo para todos los demás.

- *Internalización:*

Constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes, y segundo, la aprehensión del mundo en cuanto a realidad significativa y social. Comienza cuando el individuo asume el mundo en el que ya viven otros, siendo el punto de partida para la *aprehensión* o *interpretación* inmediata de un acontecimiento objetivo, como una representación de los procesos subjetivos de los demás miembros del grupo social, volviéndose significativos para el individuo. Por lo tanto, esta es la base para comprender a los semejantes y la *aprehensión* del mundo desde una realidad significativa y social, pues produce la comprensión y participación del mundo en el que vive y viven los otros, y se lo considera miembro de la sociedad. (Berger y Luckman, 1968, p. 165).

Por lo tanto, la internalización es el proceso por medio del cual el niño se identifica con los significantes de su entorno en diversas formas emocionales, produciendo la identificación y aceptación de los roles socialmente establecidos, internalizándolos y apropiándolos, para adquirir una identidad coherente y plausible.

Estos tres momentos enmarcan los fenómenos sociales de manera simultánea, ya que, como plantean Berger y Luckman (1968), “no deben concebirse como si ocurrieran en una secuencia temporal: más bien, los tres caracterizan simultáneamente a la sociedad y a cada sector de ella” (p. 164). Si bien la socialización primaria está acompañada de grandes factores que influyen en el desarrollo de los niños, también es conveniente conocer el proceso que ocurre en los años escolares, haciendo énfasis en la maduración y crecimiento con su entorno físico, social, cultural y familiar.

De otra parte, y teniendo en cuenta que todos los seres humanos disponen de hábitos que en cierta medida permiten predecir su comportamiento en el diario vivir, cabe hacer referencia al concepto de *habitus* como un paso más allá del simple hábito. Es importante reconocer los aportes iniciales de Santo Tomás de

Aquino en el siglo XIII con relación a la noción de *habitus*, entendida como inclinación particular. Pero esta definición es reestructurada por Pierre Bourdieu quien construye una perspectiva que relaciona una *estructura social hecha cuerpo* y por otro lado, una *estructura social externalizada* en las instituciones, acercándose más a la noción de *habitus* elaborada por Max Weber a inicios del siglo XX.

Bourdieu (2007) define el *habitus* como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (p. 86) que se refieren a las disposiciones, principios y organización prácticos que pueden ser adaptados a una meta, como estimaciones de oportunidades que suponen la transformación de las experiencias pasadas.

Por tanto, cabe señalar que, de acuerdo con Bourdieu (2007),

[...] El *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de *percepción*, de *pensamientos* y de *acción*, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas en la práctica a través del tiempo. (p. 88).

Córdova (2003) reafirma la idea anterior, señalando que el *habitus* es producto tanto de la experiencia individual como de la historia colectiva, decantadas en la práctica gracias a las regularidades de la acción social, presentándose como una subjetividad socializada donde individuo/sociedad, subjetividad/objetividad se encuentran en una relación dinámica (p. 6).

De acuerdo con lo anterior, el *habitus* es una capacidad de producir pensamientos, percepciones, expresiones y acciones condicionados por la historia y la sociedad, que están definidas por estructuras cognitivas y motivadoras. Por tal hecho, el *habitus*, para Bourdieu (2007), es “la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto” (p. 92). Dicho lo anterior, es importante señalar que el *habitus* es el producto de la inculcación y apropiación de la historia colectiva que se establece como una estructura duradera, aunque existe un *habitus* individual que reside en la singularidad de las trayectorias sociales, ya que es producido por las experiencias anteriores apropiadas (p. 98).

Teniendo en cuenta que para Bourdieu (2007) el *habitus* está constituido por las condiciones y las disposiciones objetivas de las experiencias históricas colectivas, se puede aclarar que este no es universal, pues existen casos particulares de condiciones adaptadas de percepción, pensamiento y acción a las exigencias objetivas iniciales (pp. 101-102).

En este orden de ideas, todas estas disposiciones, que son socialmente adquiridas, son las que determinan en gran medida que un individuo actúe de manera similar a otros miembros de determinada clase social en la que se encuentre inmerso. Tal es el caso de la familia, como primer agente socializador, donde se promulgan normas, valores y conductas a seguir, y la escuela, donde en la interacción con sus pares se ratifica lo traído en dicha socialización primaria o, por el contrario, se modifican o adquieren nuevos comportamientos, de acuerdo a las dinámicas de una colectividad. En este sentido, una persona podrá establecer juicios frente a determinados sucesos, de acuerdo a lo inculcado o aprendido en su grupo social. Como lo señala Gutiérrez (2005), al reconocer el papel de las instituciones internalizadas en el cuerpo de los sujetos.

No obstante, y según Bourdieu y Wacquant (1992), los individuos ni son meros portadores de estructuras sociales ni sujetos que se definen solamente en relaciones con otros sujetos. Entonces es necesario conocer cuáles son sus estrategias, a partir de las probabilidades objetivas de alcanzar los fines que se proponen, y qué las orienta, qué principios les hacen preferir ciertos fines a otros. La idea de estrategia nos permite romper con una visión mecanicista de las prácticas y de la acción. (p. 4).

El individuo, entonces, debe estar en capacidad de aplicar diversas estrategias de acción que le permitan comportarse de forma adecuada frente a las diversas situaciones que se le presenten, todo ello sin abandonar los principios inculcados y cumpliendo con las normas de manera consciente. Como lo señala Elster (1992), el empleo puramente interesado de las normas sociales lleva a que dejen de ser creíbles, ya que cuando otros deben cumplirlas en contra de su propio beneficio, no cabe la apelación por parte del cínico a dichas normas (p. 2).

Por otra parte, el *habitus* está anclado a un capital, que facilite al individuo una serie de recursos para direccionar su actuar, desde las lógicas del grupo social al cual está adherido. Martínez (2003) afirma que el capital es la “energía” social de que disponen los agentes; por tanto, el capital no es solo económico (dinero),



también puede ser cultural (competencias culturales, títulos académicos), social (relaciones sociales de amistad y camaradería, pertenencia a un grupo político, familiares, por mencionar solo algunos) o simbólico (p. 6).

En congruencia con lo anterior, y según Martínez (2007), la articulación sistemática del *habitus* con las nociones de espacio social, campo y capital vincula relaciones y disposiciones, e invita a pensar de nuevo modo la relación social (p. 9). El lenguaje, por su parte, juega un papel fundamental, pues permea todos los escenarios, trazando canales de comunicación que posibilitan al individuo incorporar una cultura y externalizarla según sus disposiciones. Según Bourdieu (1967), “el *habitus* podría ser definido por analogía con la ‘gramática generativa’ de Chomsky, como sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones características de una cultura y solamente estas” (p. 152). Es decir, una cultura incorporada que permite reflexionar para, posteriormente, ser materializada a través del cuerpo, el cual en la teoría de Bourdieu es un cuerpo sociabilizado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo.

Por tanto, para Bourdieu (1991) “*Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee, como un saber que uno pueda mantener delante de sí, sino algo que se es. Es así que, la hexis corporal hace visible un porte determinado, una manera específica de hablar, de caminar, y por eso de sentir y de pensar*”. (Bourdieu, 1991:125).

Por otro lado, la dimensión de *ethos*, una de las sub-categorías que integran la noción de *habitus*, se interpreta reconociendo en las dimensiones subjetivas una dimensión valorativa y emocional, “*Sin embargo, la noción de ethos no se agota en su aspecto enunciativo o argumentativo. Esa categoría comporta también desde la tradición aristotélica pero, sobre todo, en sus acepciones sociológicas y teórico-políticas, una dimensión fuertemente actitudinal, valorativa o motivacional*” (Montero, 2012, 223).

Para Bourdieu (1990), el *ethos* es empleado para designar un conjunto objetivamente sistemático de disposiciones con dimensión ética, de principios prácticos. En otras palabras, como un sistema de esquemas prácticos, axiológicos. Mientras que el *eidós* es un sistema de esquemas lógicos o estructuras cognitivas. Para el autor, las tres dimensiones están incorporadas, se han convertido en posturas, disposiciones del cuerpo: los valores son gestos, formas de pararse, de

caminar, de hablar. La fuerza del *ethos* está en que es una moral hecha *hexis*, gesto, postura.

En suma, puede decirse que Martínez (2007) presenta el *ethos* como un conjunto de motivaciones, ordenamientos, valores, creencias y reglas más o menos implícitas, principios de razonabilidad no necesariamente formulados, históricamente contruidos y socialmente compartidos que articulan las prácticas, orientan la acción de los individuos y les proveen marcos de sentido (p. 49, 236).

Por lo anterior se puede decir que el *ethos* es una característica que cada persona va desarrollando a lo largo de su vida, mediante acciones adecuadas, creencias y principios, mientras que el *eidos* es una característica natural en el ser humano, que viene incorporada y que se va desarrollando en los diferentes escenarios reales, y tiene que ver directamente con una estructura cognitiva.

Por tal hecho, fue relevante durante el proceso de investigación que se desarrolló integrar la socialización secundaria con el *habitus*, ya que estas dos categorías enmarcan las diferentes formas de pensar, percibir y actuar de los estudiantes, desde la aplicación de los aprendizajes obtenidos a lo largo de sus vidas en cada una de las situaciones y contextos en los que han estado inmersos, compartiendo su historia personal y cultural con colectividades de características afines.

Lo anteriormente dicho da pie a presentar la metodología desarrollada durante el proceso de investigación, que se realizó bajo el enfoque cualitativo que, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados (p. 364). Tal enfoque permitió un acercamiento a la unidad de análisis desde sus subjetividades.

De igual forma, se aplicó un tipo de estudio *comprendivo*, en el cual el objetivo es la teorización de las prácticas de vida, entendiendo la teorización como un acto de comprensión que implica el intercambio de significaciones para acceder al sentido de dichas prácticas de vida. El interés se centra en lo particular, cuyo ámbito de referencia es lo cotidiano (Luna, 2004).



Los diseños fueron de tipo *documental* y *etnográfico*, para lo cual se realizará a continuación una aclaración teórica de cada uno de ellos y de los instrumentos a implementar.

- *Diseño documental*, definido por Arias Fidias (2012) como un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (p. 27). El instrumento empleado será la elaboración de *fichas*.
- *Diseño etnográfico*, definido por Rosana Guber (2001) “como una metodología artesanal que sirve para conocer de primera mano cómo viven y piensan los distintos pueblos de la tierra” Es decir, para Guber, la comprensión a la que debe llegar la descripción de un pueblo para ser denominada trabajo etnográfico es la que corresponde a la comprensión de los fenómenos sociales, desde la perspectiva de sus miembros; entendidos como actores, agentes o sujetos sociales (p. 5). Por lo tanto, se emplearán los siguientes instrumentos de recolección de información:

La entrevista semiestructurada, con la que se logró indagar y reconocer los procesos de socialización secundaria, permitió esclarecer las diversas disposiciones de los participantes para actuar en un grupo social determinado, y el diario de campo facilitó la sistematización de las prácticas. Según Bonilla y Rodríguez (1997), “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación (p. 129).

En este sentido se tomó como unidad de análisis a los estudiantes de grado 4.ºA de la institución educativa Alfonso López Pumarejo, sede Pío XII, del municipio de La Virginia, en el departamento de Risaralda, y se llevó a cabo el siguiente procedimiento.

En un primer momento, se solicitó a la institución educativa la autorización para poder dar inicio al trabajo de campo y realizar las entrevistas tanto a estudiantes como a docentes directores de grupo y padres de familia, explicándoles el objetivo del proyecto de investigación. A continuación, se realizó una selección de informantes clave de acuerdo a lo encontrado en los procesos de observación. De

esta manera se eligieron 6 personas por cada grupo de participantes (estudiantes, padres de familia) y 3 docentes.

En segunda instancia, se elaboró un consentimiento informado para los padres de familia en el que autorizaron realizar la entrevista, tanto a sus hijos como a ellos. Luego, se realizó la operativización categorial (ver anexo 1), a través de una matriz que permitió organizar coherentemente la información con las categorías y subcategorías de análisis, y así poder definir los temas de discusión para llevar a cabo las entrevistas. Posteriormente, se realizó el trabajo de campo realizando la entrevista a modo de conversatorio a cada estudiante, padre de familia y director de grupo.

Una vez recopilada toda la información, se analizaron todos los diarios de campo y se elaboró una nueva matriz para extraer los campos semánticos e ir identificando categorías emergentes y predominantes para el proceso de interpretación. Puesto que, como lo afirman Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos” (p. 406). Gracias a este proceso de clasificación se obtuvieron los resultados que llevaron a las interpretaciones que se plantean en este capítulo.

Hallazgos y análisis de la información

De esta manera, los resultados del trabajo permitieron evidenciar en los grupos de participantes (estudiantes, padres de familia y docentes) diversas categorías emergentes, tales como características de clase, manifestación del ser, pautas de crianza, interacciones en diferentes contextos, relaciones interpersonales e intrapersonales, valores y antivalores, comunicación no verbal, modelación de la conducta, amistades, toma de decisiones, situaciones de aprendizaje, rol del docente en la educación, vocación, gustos y habilidades, habilidades comunicativas y educación en valores. De estas, varias se manifestaron de manera simultánea y dominante en los tres grupos. Deseamos presentar a continuación los principales hallazgos identificados en la investigación.



La invisibilidad del cuerpo en el proceso formativo

En cuanto a las características de clase, estas surgieron debido a las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evolución del modelo educativo a través de la historia, sus características y sus implicaciones, con aportes muy coherentes frente a lo que han escuchado en los diferentes espacios de interacción cotidiana. Así, en la discusión sobre este tema, la mayoría de los entrevistados manifestaron que las clases de antes eran aburridas, porque, como lo manifestó Samuel⁵, “además de no haber tecnología, los profesores tenían mucha edad y por eso eran regañones”, hecho que comparaban con sus clases actuales, donde la mayoría de docentes son jóvenes, alegres y, por tanto, hacen cosas más “chéveres y divertidas” (palabras textuales de Camila)⁶. De igual forma, Antonio⁷ agregó que “si un profesor utilizaba gestos agradables y se hacía entender con movimientos de su cuerpo, nos va a hacer reír, podemos aprender más fácil y, sobre todo, nos vamos a sentir queridos y felices”.

Lo que abrió paso a la categoría de comunicación no verbal, anclada al concepto de *hexis* (Bourdieu, 1991), donde indiscutiblemente el cuerpo entra a jugar un papel trascendental en el proceso formativo, tejiendo nuevas formas de comunicación que permiten al educando de una u otra manera, la apropiación de saberes desde los gestos y movimientos.

Cabe mencionar los comentarios de Laura⁸: “Cuando mi profesora baila y me mira siempre sonriendo, no quiero que llegue la hora de salida”, “en cambio en otra escuela que estudiaba antes, el profesor no se paraba de la silla, solo dictaba y dictaba, parecía una estatua y me daba miedo mirarlo”. Se infiere, en un primer momento, la motivación y agrado de los educandos cuando el profesor les habla desde su corporalidad, y en un segundo momento se evidencia el descontento por asistir a clases netamente transmisionistas, donde se invisibiliza el cuerpo para dar lugar a lo verbal y mecánico, como sucedía en la educación tradicional recibida por los padres de familia, tal como lo expresa doña Clara⁹: “Los profesores de

5 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

6 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

7 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

8 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

9 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

antes nos inculcaban respeto y valores porque con lo que decían sabíamos que debíamos comportarnos”.

Lo ya mencionado da a entender, en esta investigación, que muchos de los procesos de socialización secundaria, además de forjarse inicialmente en la escuela, se dan en un diálogo no directo entre los diferentes actores. Es decir, cobra vida el cuerpo para expresar pensamientos, sentimientos y emociones, pues los profesores son los principales protagonistas a quien los estudiantes tienden a imitar.

De igual forma, la información suministrada por los padres de familia, frente a temas similares de discusión, reafirmó en gran parte las categorías emergentes en la entrevista con los estudiantes, ya que, al comparar su proceso educativo con el que viven sus hijos, logran establecer marcadas diferencias frente a los comportamientos de sus profesores, sus gestos, emociones y valores y lo que hoy en día viven sus hijos en la escuela.

Cabe mencionar el aporte de Doña Carmenza¹⁰, “cuando yo estudié la cara de la profesora me decía todo el tiempo que estaba enojada, ella solo se dedicaba a escribir en el pizarrón y eso me daba miedo, por eso casi nunca entendía”. Y continuó diciendo: “Sí, tuve otros profesores que me enseñaban muchos valores, eran más amables y me explicaban, pero me hubiera gustado que fueran como una de las profesoras que tiene mi hija, que es muy alegre y les enseña con juegos y mucho amor, en sus gestos se le ve”. Lo que ratifica la influencia que tiene el cuerpo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma la señora Cristina¹¹ manifiesta:

Sin duda alguna los buenos procesos de enseñanza-aprendizaje dependen en primera instancia de la escuela, de la formación en valores y, por ende, de la forma de ser y actuar de los profesores, y que lo que aprenden en la escuela es lo que les sirve para toda la vida.

10 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

11 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa. Entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

Posición no del todo cierta, ya que es la familia el primer agente socializador-educador, que instaura en el niño bases sólidas como normas y valores para que, a medida que vaya interactuando con otras personas, instituciones o grupos sociales (socialización secundaria) (Berger y Luckman, 1968), vaya formando su personalidad y esté en capacidad de tomar decisiones, resolver conflictos de manera pacífica y acorde con lo aprendido.

Del mismo modo, y como lo expresa Paulina¹²:

Yo pienso que es muy importante que los profesores y amigos tengan gestos amables con los niños y sean muy respetuosos, porque así ellos van a querer ir a estudiar y van a empezar a comportarse como sus profesores y amigos.

Es decir, que modelan la conducta de acuerdo a lo que observan y vivencian día a día. Lo anterior permite inferir que, tanto para los educandos como para los padres de familia, los estados de ánimo, gestos y actitudes, como manifestación del ser, de aquellos agentes pertenecientes a una entidad, juegan un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que si se sienten motivados en la escuela, les dará gusto ir a estudiar y, por ende, aprender con mayor facilidad. Este aspecto está directamente relacionado con el concepto de objetivación, debido a que el niño reconoce una institución e identifica códigos sociales y educativos (Berger y Luckman, 1968).

Agentes invisibles presentes en el aula

En cuanto a las pautas de crianza, se evidenció que la mayoría de niños reconocen la importancia del papel trascendental que juega la familia en su proceso de formación, al manifestar que era muy grato contar con los padres y/o familiares, no solo para poder tener un buen rendimiento en la escuela, sino para que día a día les enseñaran normas y valores que los llevaran a ser personas de bien, es decir, el fortalecimiento del *ethos* (Bourdieu, 1991).

Sin embargo, a medida que avanzaba la entrevista, era lamentable darse cuenta de que lo que hablaban muchos de ellos no era más que sueños escondidos bajo un discurso que repetían sin cesar. Pues se hizo evidente, en dichos casos, que

12 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa. Entrevista realizada el 17 de mayo de 2019.



la familia era un agente invisible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que fragmentaba la formación integral, debido a la carencia de normas y valores. Esta última es una categoría emergente central para continuar con este análisis, puesto que los valores permean todas las prácticas sociales.

En este orden de ideas, los niños coincidieron en afirmar que todo aprendizaje, en cualquier escenario, debía partir de un buen trato por parte de las personas con quienes interactúan, así como una buena formación en valores, pues de esta manera ellos irán internalizando (concepto de internalización de Berger y Luckman, 1968) y adoptando aquellas conductas favorables para la construcción de su ser. Han disminuido, en gran medida, los dilemas morales que viven los niños al tener que confrontar sus intereses e intenciones con lo que es correcto y socialmente aceptado. Muchos de los niños presentan rupturas en este aspecto, ya que, como se mencionó anteriormente, se presenta ausentismo familiar y pautas de crianza debilitadas, lo que les impide tener una visión de futuro y, en razón de ello, siguen perpetuando los modelos facilistas y asistencialistas del grupo social en el que se desenvuelven.

Otro aspecto encontrado es que, a pesar de enseñarles valores, varios niños empiezan a presentar doble personalidad, puesto que en la casa se muestran diferente a como son en la escuela. Santiago¹³ lo sostiene diciendo: “En la escuela me comporto mejor, porque me da pena de mis profesores, coordinadores y amigos, porque allá hay normas, pero en la casa me da pereza obedecer, me regañan y hasta me pegan, pero ya me acostumbré”. Hecho que, según este estudio, se debe, entre otras cosas, a la falta de acompañamiento familiar, establecimiento de normas y falta de autoridad que muestran los padres de familia o acudientes frente a la crianza de sus hijos, lo que desencadena en la naturalización del maltrato tanto físico como verbal, mostrando apatía por el entorno escolar y los procesos de aula.

Del otro lado se encuentra Mateo¹⁴, quien contó: “Yo en la casa soy más juicioso que en la escuela, ya que le tengo mucho respeto a mí mamá y le debo obedecer en todo lo que me diga”. Sin embargo, al preguntarle por la relación entre la

13 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

14 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 18 de mayo de 2019.

mamá y la directora de grupo, dijo: “Mi mamá casi nunca va a la escuela”, lo que significa que es muy marcada la apatía frente a la educación de su hijo.

Retomando lo anterior, cabe hacer referencia al siguiente fragmento de entrevista de doña Luisa¹⁵, quien afirma:

Tampoco es que haya mucha diferencia en la educación de antes y la de ahora, en cuanto a la responsabilidad de los padres de familia, pues mi mamá nunca iba a la escuela, todo lo que pasaba allá a ella parecía no importarle y aun así yo era buena estudiante. Hoy en día veo que hay muchos padres de familia que no se preocupan por ir a preguntar por sus hijos, o por hacer cosas por la escuela y son los niños que más mal les va, claro que también he visto que muchas veces a nosotros los padres nos quieren mantener alejados de todo lo que pasa aquí, y eso hace que las cosas no funcionen bien, pienso yo.

Este tipo de respuestas desencadena una serie de interrogantes, que llevan a reflexionar sobre el rol que están desempeñando los padres de familia respecto al proceso educativo de sus hijos, ya que en la mayoría de casos consideran la escuela como una “guardería” donde pueden dejar allí sus hijos para que los “cuiden” mientras ellos trabajan. Esta situación crea en el estudiante diversas disposiciones frente a su manera de actuar. Como lo refiere Juan Pablo¹⁶: “Mi mamá ni me revisa los cuadernos, entonces yo me relajo”.

Por otra parte, cabe mencionar el rol de la escuela frente al trato con el padre de familia, pues, como lo mencionó arriba Doña Luisa¹⁷, no es ajeno a la realidad que el sistema educativo aún no ha logrado traer al padre de familia o involucrarlo en la escuela como agente principal del proceso formativo, ya que la tendencia muestra que solo es visto como un receptor al que se llena de información o “quejas”, por así decirlo.

Hay excepciones, por supuesto; sin embargo, no es suficiente que solo unos pocos entren a la escuela y vivan las dinámicas allí presentes. Se necesita una gran masa de padres de familia empoderados con la educación de sus hijos, de modo

15 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 17 de mayo de 2019.

16 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 16 de mayo de 2019.

17 Madre de familia de un estudiante de grado 4.º, ama de casa, entrevista realizada el 18 de mayo de 2019.



que se tejan nuevas lógicas, que apunten a una formación de calidad enmarcada en el desarrollo humano. Solo así dichos agentes dejarán de estar invisibilizados en el aula.

La educación como *campo de batallas*

Los profesores directores de grupo, por su parte, hicieron una reflexión acerca de las tensiones presentes en la evolución del modelo educativo, puesto que se observa, en gran medida, que varias prácticas pasadas hoy siguen vigentes en muchas de las instituciones, en cuanto a contenidos y clases mecánicas y monótonas, que buscan preparar sujetos para la competencia, es decir, el mundo laboral. Se deja de lado la mayoría de veces la dimensión del *ser*, que debe constituir la columna vertebral en todo proceso de aprendizaje.

Según lo ya expuesto, las categorías emergentes fueron valores y antivalores, rol del docente en la educación, la vocación, gustos y habilidades, habilidades comunicativas y relaciones interpersonales.

Haciendo referencia a los valores y antivalores, los docentes afirman que es necesario educar para la vida, formar ciudadanos de bien, potencializando sus habilidades y talentos, de modo que puedan desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos. Contrario a ello, manifiestan que se debe dejar de lado la permisividad y pasar de una relación vertical a horizontal con el estudiante, donde sea un guía que lo acompañe y oriente de la mejor manera en su proceso educativo. Es decir, asumir el rol del docente como una misión llena de sentido humano, lejos de ser solamente un transmisor.

La vocación, entonces, entra a jugar un papel crucial en esta relación pedagógica, ya que le permite al docente direccionar su quehacer, no desde su interés personal, sino desde las necesidades e intereses de los educandos, con lo que propicia un ambiente armónico de aprendizaje, flexible y respetuoso de toda forma de pensar, sentir y actuar. Y eso, sin duda alguna, se verá reflejado en el *habitus* educativo de los estudiantes. Todo ello en el marco de las relaciones interpersonales, donde se promulgue una comunicación asertiva con toda la comunidad educativa y el ejemplo sea el mejor maestro. De igual forma, es necesario actualizarse e indagar por las estrategias acordes a las necesidades de la población.



Por todo lo anterior, se puede decir que la misión y evolución del modelo educativo, así como sus principios éticos e implicaciones desde las diferentes posiciones (padres de familia, estudiantes y docentes), trazan el horizonte para llevar a cabo prácticas pedagógicas desde una perspectiva del desarrollo humano que estimulen procesos de socialización secundaria, acordes con sus estructuras de pensamiento, y que posibiliten al estudiante ir configurando un *habitus*, que en este caso es el educativo, de una manera consciente y útil para su vida diaria.

Sin embargo, cabe preguntarse si lo ya mencionado hace parte de la realidad o simplemente es una utopía. Todo es muy acertado en teoría, pero ¿en la práctica se cumplirá? Si se analiza objetivamente el contexto escolar, es innegable que el modelo educativo está pensado para beneficiar más al sistema que a los educandos y comunidad en general.

Es paradójico hablar de calidad, cuando las prácticas están encasilladas al solo cumplimiento de metas estandarizadas que solo dan cuenta de resultados, mas no de procesos. Se habla de calidad educativa, pero no hay coherencia con prácticas llevadas a cabo. Como lo afirma Carlos¹⁸: “Al Estado le importa más que llenemos formatos y preparemos individuos para el mercado, que formar en valores y prepararlos para la vida”; afirmación que devela los vacíos axiológicos, pedagógicos sociales y culturales, ya que no es posible hablar de calidad, desligado del contexto, las necesidades e intereses de los estudiantes.

Es precisamente el componente axiológico el que ha generado más controversias entre los agentes formativos, la pugna entre valores y antivalores se convirtió en un campo de batalla del diario vivir, ya que se promulgan valores todo el tiempo, pero no se actúa en concordancia con ellos, se exige a los niños y niñas comportamientos excelentes y buen trato hacia los demás, cuando los mismos profesores y padres de familia actúan de manera indebida frente a ellos. Salomé¹⁹, con tristeza en su rostro, decía: “Es que algunos profesores solo mandan y mandan, y nos dicen que debemos respetar a las personas, pero ellos siempre nos gritan y nos miran feo por todo si no obedecemos”. Hecho que sin duda alguna confirma lo ya mencionado: el discurso sobre valores se ha vuelto tan mecánico y

18 Docente de Educación Física de grado 4.º, entrevista realizada el 8 de mayo de 2019.

19 Estudiante de grado 4.º, entrevista realizada el 21 de mayo de 2019.

obligatorio que los mismos estudiantes, primero, no tienen claro el concepto de ello, y segundo, no encuentran su aplicabilidad en las prácticas diarias.

En la familia pasa algo similar. Los padres o acudientes hablan con mucha propiedad sobre la formación en valores y la importancia de estos para la vida, pero cuando se confrontaba sus respuestas con la de los hijos y profesores, se evidenció una alta tendencia en la presencia de antivalores, puesto que le exigen al niño una serie de actitudes y comportamientos que ellos no aplican, desconociendo que el mejor maestro no es la palabra sino el ejemplo, y que es a partir de este que los niños van configurando su *habitus* de manera consciente, y no solo por repetición de conductas.

A manera de cierre

El estudio concluye que la configuración del *habitus* es el resultado, en gran medida, de la socialización secundaria que ocurre en las diferentes instituciones donde se desenvuelve el ser humano (familia, escuela, pares, entre otros); es decir, la configuración del *habitus* emerge con las pautas de crianza y la educación recibida en la escuela, ya que se encuentran estrechamente relacionadas con los ideales de formación establecidos por la familia, la escuela y la sociedad.

En este estudio el *habitus* educativo sin duda alguna se configura en los estudiantes a través de procesos de socialización secundaria, ligados al primer agente socializador, la familia, donde el cuerpo (*hexis*) se tornó como el medio de comunicación no verbal más influyente, cobrando vida, incluso más que el lenguaje verbal. Para los estudiantes, lo que aprenden a través de los gestos y movimientos de sus socializadores es más importante y significativo que un discurso diario verbal mecánico incoherente con el actuar.

Además, cabe resaltar que los modelos educativos tradicionales y actuales en su mayoría se basan en la transmisión o formación de conocimiento y de valores de manera convencional a partir de la comunicación verbal, y dejan de un lado las expresiones gestuales y los movimientos corporales tanto del docente como del estudiante en dicho proceso.

De igual forma, se puede hablar acerca de las formas de pensamiento ético y moral de los estudiantes, que están directamente relacionadas con las pautas de crianza desde dos panoramas. Uno, en el que fue evidente la presencia de dilemas



morales al tener que confrontar sus intereses e intenciones con lo que es correcto y socialmente aceptado o aprendido en diversos contextos de aprendizaje; y otro, en el que sale a relucir la dimensión del *ethos* desde una comunicación asertiva, donde los niños, al interiorizar normas y valores, van construyendo diversas disposiciones que lo orientan para actuar con conciencia moral y reflexiva en determinado grupo social.

Por tanto, partiendo de los hallazgos que se obtuvieron en el proceso de investigación, se puede concluir que los procesos de socialización secundaria predominantes en los estudiantes son pautas de crianza, valores, interacciones en diferentes contextos, comunicación no verbal y relaciones interpersonales e intrapersonales. Todo ello enmarcado en la manifestación del ser, en cuanto a emociones, actitudes y gestos, fortaleciendo a su vez la construcción de la personalidad para la toma de decisiones en su entorno inmediato.

Finalmente, el reto entonces está en empezar a tejer bases formativas en el aula, desde una perspectiva del desarrollo humano, proponiendo nuevos mecanismos de participación e inclusión que, ligados a prácticas pedagógicas significativas, permitan al estudiante una visión compleja del mundo real y, por ende, la configuración de un *habitus* educativo –*ethos, hexis y eidos*– (Bourdieu 1991), estructurado intencionalmente en las rutinas recreadas en los entornos educativos.

Referencias

Arias Fidas G. (2012) *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.

Bourdieu, P. (1967). Postfacio. En E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique* (pp. 133-167). De Minuit.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. De Minuit.



- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *La distinción (El sentido práctico)*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.
- Córdova, R. (2003). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1-10. <https://biblat.unam.mx/hevila/Coleccionpedagogicauniversitaria/2003/no40/1.pdf>
- Elster, J. (1992). *El cemento de la sociedad*. Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Luna, M. (2004). La Construcción de conocimiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(4).
- Martínez, A. (2007). *Pierre Bourdieu. Razones y lecciones de una práctica sociológica*. Manantial.
- Martínez, J. (2003). Capital y clase social: una crítica analítica. En F. Noya (Ed.), *Cultura, desigualdad y reflexividad: la sociología de Pierre Bourdieu* (pp. 87-116). Catarata.
- Martínez, J. (2017). El habitus: una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75(3), 67. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/680>
- Montero, A. (2012). Los usos del ethos. abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Revista Retor*, 2, pp. 223-242. Buenos Aires, Argentina.