

Habitus, Capitales y Prácticas de Estudiantes de Educación Superior: una inquietante y olvidada relación en las instituciones de educación

▮Lindomar Pinto da Silva*

▮Luciana Costa Freitas Dias **

▮Miguel Angel Rivera Castro***

▮Janayna Souza Silva****

Resumo

Este trabajo discute la percepción de alumnos de Instituciones de Enseñanza Superior (IESs) del curso de Administración de una región del estado de Bahía, los factores que explican sus elecciones y prácticas a lo largo de su jornada académica. Para la comprensión de este fenómeno, se utilizaron los conceptos de *habitus* y capital (BOURDIEU, 1983) y la teoría institucional (MEYER y ROWAN, 1991). A partir de cuestionarios aplicados en 6 IESs, entre febrero y junio de 2014, se obtuvieron 527 respuestas de alumnos del primer semestre al octavo. Los datos se estudiaron a partir del análisis factorial y regresión múltiple. Los resultados indican que factores como docentes, familia, capital social y las prácticas de las IES se correlacionan con las opciones y prácticas de los alumnos, especialmente el grado de compromiso con los estudios, lo que puede afectar sus posibilidades de inserción profesional en el futuro.

Palavras-chave: *Habitus*. Enseñanza Superior. Práctica Estudiantil.

* Doctorado en Administración por la Universidad Federal de Bahía con pasantía modalidad *Sandwich École des Hautes Etudes Commerciales* de Montreal (HEC Montreal), Canadá. Profesor Titular de Programa de Posgrado en Administración y Máster en Administración de la Universidad Salvador, UNIFACS; E-mail: lindomar.silva@pro.unifacs.br.

** Cursando Máster en administración por el programa de Posgrado en Administración de la Universidad Salvador, UNIFACS. E-mail: jlmamadias@hotmail.com.

*** Doctorado en Energía y Medio Ambiente por la Universidad Federal de Bahía UFBA y Doctorado en Economía por la Universidad de Santiago de Compostela, USC en España. Profesor titular de programas de Máster en Energía y Administración de la Universidad Salvador, UNIFACS; E-mail: marcmig@gmail.com.

**** Cursando Grado Universitario del curso de Ciencias Contables de la Facultad *Anísio Teixeira de Feira de Santana*; E-mail: janayna-cont@outlook.com.

Introducción

Este artículo es parte de un trabajo que discute el rol de los agentes involucrados en la formación del estudiante universitario en las Instituciones de Nivel Superior, en regiones alejadas de los grandes centros de Brasil. Estas IESs no constan en las listas de las más reconocidas por el mercado y los órganos del gobierno que evalúan la calidad de la enseñanza superior brasileña.

Dicha enseñanza superior ha sido considerada la puerta de entrada para el éxito profesional de las personas y el camino para el desarrollo del país. No es casualidad que se diga que “la educación superior es un camino para el desarrollo social con justicia y bienestar. Ella incorpora la destacada misión de producir y difundir ciencia, arte, tecnología y cultura” (SILVA; OURIQUE, 2012, p. 216). Por eso, la enseñanza superior adquiere importancia fundamental en los discursos oficiales, cuando son materializados por la cantidad de inversiones en políticas públicas destinadas a ese nivel de enseñanza.

Si por un lado se considera que el conocimiento es el estímulo para el desarrollo, no se puede decir que todos los individuos de los establecimientos de enseñanza superior consiguen o van a conseguir niveles de calidad en la formación y garantizar su participación en el mercado laboral y, de ese modo, contribuir con el desarrollo del país. Diversos factores interfieren en la formación de dichos estudiantes y dificultan que se tornen personas capaces de contribuir para el desarrollo de la sociedad y así, acaban siendo “sólo uno más con formación superior”. En la práctica, no poseen habilidades necesarias para la competencia del mercado laboral. No es sólo la expansión de la enseñanza que garantiza la cualificación del individuo, sino, el conjunto de prácticas y elecciones que él realiza durante su trayectoria en la enseñanza superior.

Al analizar el desempeño de los estudiantes de las diversas instituciones de enseñanza superior, se observa que existe una relación entre el desempeño de los alumnos y las condiciones en las cuales se encuentran. Lo que también significa que el desempeño se relaciona con las condiciones en las cuales las IESs se encuentran. Alumnos de algunas instituciones superiores de primera línea poseen prácticas y costumbres que refuerzan el aprendizaje, mientras que otras instituciones con flojo desempeño en exámenes nacionales como el ENADE parecen reunir estudiantes con limitaciones diversas que los impiden de mejorar sus resultados.

En el ámbito teórico, se discute que las elecciones y prácticas que los individuos realizan en sociedad son fruto de una relación dialéctica entre el *habitus* de clase y la situación que se les presenta (BOURDIEU, 1983). En tal sentido, el sujeto, al decidirse por una práctica, está respaldado por un conjunto de modos de pensar, sentir, actuar, clasificar que le permiten tomar tal decisión. Así, se admite que estudiantes, en situación de aprendizaje, adoptan comportamientos que reflejan tal conjunto de modos de pensar, lo que puede llevarlos al poco estudio. De esa forma, tendrán un flojo desempeño tanto en la escuela como en los exámenes nacionales, por ejemplo el ENADE, y más todavía, afectar sus futuras oportunidades de éxito profesional.

En tal sentido, este trabajo propone identificar, a partir de la perspectiva de estudiantes de administración de una región del estado de Bahía - Brasil, los factores que afectan sus opciones tanto para el ingreso a la enseñanza superior, como durante el curso. Para cumplir dicho objetivo, el trabajo se compone de esta introducción, acompañada del marco teórico que describe los conceptos de *habitus*, capital económico, social y cultural (BOURDIEU, 1989; 1996) y teoría institucional (MEYER; ROWAN, 1991). Enseguida se presenta la metodología, bajo los abordajes descriptivo y cuantitativo, usando análisis factorial y regresión múltiple para explicar el conjunto de datos obtenidos a través de cuestionarios. Luego vienen los datos y la discusión. Después, siguen las consideraciones finales.

Marco teórico Referencial

El marco teórico referencial utilizado en los conceptos de *habitus*, campo y capitales son de Bourdieu, y en los aspectos del isomorfismo, estructura débilmente acoplada y educación como institución de la teoría institucional. Esos conceptos se conectan, principalmente, en lo que se refiere a la comprensión de los elementos definidores del comportamiento de los individuos en sociedad.

***Habitus*, campo y capital en Bourdieu**

Bourdieu (1983) concibe su noción de práctica del sujeto, basándose en lo que designó como conocimiento praxeológico, con el objeto de alejarse de las nociones de la eterna oposición entre objetivistas y subjetivistas. Sobre la práctica de los agentes, el

autor considera que son mediadas por las corrientes estructuralistas y por las subjetivistas, lo que retira, según Wacquant (2007), la visión de sujeto mecánico guiado por dictados estructurales, pero, por otro lado, tampoco se asocia a la persecución intencional de objetivos por parte de los individuos. Entonces, para Bourdieu la noción de práctica del agente se basa en el concepto de *habitus*, siendo éste “un sistema de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principio que origina y estructura las prácticas y las representaciones (BOURDIEU, 1983, p. 15).

El *habitus* se constituye en uno de los conceptos centrales de su teoría de la acción, representando “un sistema de disposiciones duraderas y transponibles que, por integrar todas las experiencias pasadas, funciona, en cada momento, como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones” (BOURDIEU, 1983, p.65). Para Thiry-Cherques (2006, p.33) “el *habitus* constituye nuestra manera de percibir, juzgar y valorar el mundo y conforma nuestra forma de actuar, corporal y materialmente”. Sin embargo, este concepto no representa un mecanismo determinista de todas las acciones de los individuos. Por eso Bourdieu (1983) declara que su praxeología deriva de esa relación entre las estructuras objetivas y las acciones originadas en el campo social de los individuos. En este sentido, el *habitus* funciona más como una “matriz de lectura por la cual percibimos y analizamos el mundo” (BONNEWITZ, 2002, p.61) que una estructura determinista de las acciones.

El *habitus* es el productor de nuestras prácticas cotidianas y proviene de las condiciones en las que el individuo se formó, la clase a la que pertenece. Así, “las estructuras constitutivas de un tipo particular de medio (condiciones materiales de existencia, características de una condición de clase, son productoras de *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p.60), rápidamente, van a orientar las prácticas de los agentes de esa sociedad. En tal sentido, es importante asumir que este *constructo* posee un carácter de aprendizaje, y se da por la socialización del individuo y que, en primer lugar, se desarrolla y engendra en el seno familiar.

Para Bourdieu (1983) las primeras experiencias son muy importantes en el proceso de formación de los *habitus* primarios, empiezan en la infancia e influyen en la aprehensión de los *habitus* secundarios para los cuales la escuela es el más importante

instrumento. Wacquant describe esa visión de la importancia de las primeras experiencias (2007, p. 67) “como un prisma a través del cual se filtran las viejas experiencias y los subsecuentes estratos de disposiciones recubiertos (de allí el peso desproporcionado de los esquemas implantados en la infancia)”. Se concluye que las experiencias primarias y la escuela son fundamentales a lo largo de este proceso. La escuela es esencial en la formación no sólo de los conocimientos técnicos para el ejercicio de la profesión, sino, principalmente, en la reafirmación o creación de nuevas formas de pensar, leer, sentir y comprender el mundo en torno del individuo (BONNEWITZ, 2002).

Cuando se analiza este concepto hay que comprender la materia que lo constituye y lo que se evalúa para entender el mundo social en el cual los individuos interactúan. De esa forma, el *habitus* trae en sí aspectos como matriz de percepciones, principio generador de prácticas y representaciones, manera de ser, un estado habitual (en particular del cuerpo), una predisposición, una tendencia, propensión o inclinación, generador de estrategias, (BOURDIEU, 1983); manera de percibir, juzgar y valorar el mundo, y conforme nuestra forma de actuar (THIRY-CHERQUES, 2006), modo de sentir, modos de hacer, rutinas mentales inconscientes, formas de clasificar, matriz de lectura (BONNEWITZ, 2002).

Otro aspecto importante en esta discusión es que el *habitus* contribuye para formar las expectativas del individuo, que a su vez, van a influenciar sus prácticas. Aunque parezca, bajo la perspectiva subjetivista, una afronta a la percepción de libertad, el concepto conlleva una especie de ajuste de expectativa de los individuos. Y éste también va a afectar la opción que el individuo realice en cada situación en que tenga que decidir. Según Bourdieu (1983), las prácticas que el *habitus* produce son determinadas por la anticipación implícita de sus consecuencias. De tal forma, las experiencias pasadas formadoras de esos elementos también ayudan a conformar las expectativas de éxito de las opciones o selecciones que el individuo hace.

Tal discusión retomada por Bonnewitz (2002) sugiere que el *habitus* provoca el ajuste de las oportunidades objetivas y de las motivaciones subjetivas. Bourdieu (1983), al tratar de ese tema, finaliza con ejemplos que permiten inferir que los individuos, al ajustar sus condiciones objetivas a las oportunidades de éxito en determinada situación, dejan de desear lo que teóricamente “no es para nosotros”. Idea reforzada por Baird,

Burge y Reynolds (2008), quienes señalan que la formación de mayores expectativas de los alumnos de clases sociales más altas es más probable que en individuos de clases más bajas, porque en las clases altas, los alumnos poseen ejemplos próximos de personas más bien sucedidas que en las clases más bajas. En este aspecto, el concepto de *habitus* de clase es fundamental para entender dicho fenómeno.

Otro aspecto que merece destacarse en el concepto de *habitus* es el conjunto de elementos que lo forman. Hacen parte de sus dimensiones teóricas el *ethos*, la *hexis* y *eidos*. El *ethos* son las disposiciones generales y transportables que, siendo el producto de un aprendizaje dominado por un tipo determinado de regularidades objetivas, “determina las conductas razonables o absurdas para cualquier agente sometido a esas regularidades” (BOURDIEU, 1983, p.63). Thiry-Cherques (2006, p.7) considera el *ethos* como “valores en estado práctico, no-consciente, que rigen la moral cotidiana”. Representa un conjunto sistemático de disposiciones morales, de principios prácticos. Ayuda al individuo a juzgar el mundo a su alrededor.

La otra dimensión teórica es el *hexis* que se refiere a los “principios interiorizados por el cuerpo: posturas y expresiones corporales, una capacidad corporal que no es dada naturalmente, sino que se la adquiere” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.33). La tercera dimensión es el *eidos*, que “significa un modo de pensar específico, una aprehensión intelectual de una realidad particular” (BOURDIEU, 2001, p.185). De esta forma, cuando se observan las definiciones de dichos elementos, se constata una relación con aquellos que componen la apreciación del *habitus* como la forma de pensar, sentir, actuar, posturas y gestos corporales, valores compartidos por el grupo o clase social, formas de ver y clasificar de una colectividad inscripta en un campo.

Otro aspecto del trabajo de Bourdieu que nos interesa es el concepto de *capitales*, dividido en las dimensiones económica, social, cultural y simbólica. Como Bourdieu (1996) trabaja con el concepto de *campo*, donde el dominio dentro del mismo depende de la posesión de los *capitales*, es necesario discutir el concepto de *capitales* para entender cómo los actores sociales o agentes actúan dentro de los campos en búsqueda de la posesión del capital que es representativo en aquel campo. Para Bonnewitz (2002), la posición de los agentes se define por el volumen y la estructura del *capital* que el agente posee.

Para Bourdieu (1996), los diversos tipos de *capital* son: el *capital económico* que se refiere a los factores de producción (tierra, fábrica, trabajo) y de recursos económicos (renta, patrimonio y bienes materiales). A su vez, el *capital cultural* es el conjunto de cualificaciones intelectuales, como títulos y talentos. Se incluyen en dicha categoría los conocimientos, las habilidades e informaciones producidos y transmitidos por la familia y por las instituciones de enseñanza (THIRY-CHERQUES, 2006).

Según el autor, se pueden clasificar de tres formas: “el estado incorporado, como disposición durable del cuerpo (por ejemplo, la forma de presentarse en público), el estado objetivo, como la posesión de bienes culturales (obras de artes) y el estado institucionalizado, sancionado por las instituciones de enseñanza” (THIRY-CHERQUES, 2006, p.39).

El *capital social* se forma por la red de relaciones del tipo interconocimiento y conocimiento mutuo, como, por ejemplo, el círculo de amigos y compañeros de la facultad. Para Bonnewitz (2002), el *capital social* también incluye un trabajo de instauración y manutención de esas relaciones, además de una actividad social que incluye invitaciones recíprocas y diversión en común. Por otro lado, el *capital simbólico* representa el conjunto de ritos, honra y reconocimiento, es decir, representa el reconocimiento de los capitales económico, social y cultural según su importancia en cada campo. La importancia de dicho capital está en la relación que posee con la determinación de la posición de los actores dentro del campo donde actúan. (BOURDIEU, 1996; BONNEWITZ, 2002).

Carvalho y Vieira (2007) afirman que los diversos tipos de capital funcionan como triunfos en un juego, es decir, cuánto más capital el actor tenga, más recompensas obtendrá del campo, y más posibilidades de ocupar una posición de poder. Carvalho y Vieira (2007), reflexionando sobre los conceptos de la teoría de la acción de Bourdieu, defienden que las reglas de disputa por posición se definen por el *habitus* y éste se refiere al conjunto de herramientas simbólicas adquiridas por los jugadores en el campo. De esta forma, *habitus* y posición en el campo se influyen mutuamente (Bourdieu, 1983).

Teoría Institucional: isomorfismo, estructuras acopladas, mitos institucionalizados y educación

Siguiendo la línea teórica de Bourdieu, este trabajo se respalda en la perspectiva institucional, especialmente en las discusiones propuestas por Meyer (1991) sobre los efectos de la educación como una institución. Luego, una institución “ofrece modelos morales y cognitivos que permiten la interpretación y la acción. Ofrece filtros de interpretación, aplicables a la situación o a sí propio, a partir de la cual se define una línea de acción” (HALL; TAYLOR, 2003, p. 198). Scott (2001, p. 19) trae la siguiente interrogativa: “¿Por qué las organizaciones y los individuos se adaptan a las instituciones? Es porque son recompensados comportándose de tal modo. Piensan que son obligados moralmente a obedecer, o porque no pueden imaginar ninguna otra forma de comportarse”. Al describir tal planteo, él afirma que está de acuerdo con el hecho de que las instituciones son efectivamente modeladoras de la conducta del individuo en las organizaciones. Scott (2001) considera que “Instituciones se componen de elementos cognitivos, culturales, normativos y reguladores que juntos con las actividades asociativas y los recursos, ofrecen estabilidad y sentido a la vida social”. Por otro lado, Meyer y Rowan (1991, p. 41) consideran la institución una “estructura formal de muchas organizaciones en la sociedad postindustrial que refleja de forma dramática los mitos de su ambiente institucional”.

Diferente de la idea general de que la educación es un proceso de preparación del individuo para el éxito, Meyer (1977) teje algunas consideraciones importantes sobre el papel real de la educación dentro del proceso de socialización del individuo. Para él, la educación “posee un conjunto de reglas que originan clasificaciones públicas de personas y conocimientos. Define qué individuos pertenecen a determinadas categorías y poseen conocimiento apropiado. Define quién tiene acceso a una posición de valor” (MEYER, 1977, p. 55).

Por eso, dicho autor propone rediscutir el rol de la educación. Así, diferente de pensar que la educación tiene el carácter general de preparar a los individuos y ponerlos en clases más altas, el sistema educacional tiene una función más amplia funcionando como una institución que otorga éxito y fracaso a los participantes, lejos de ser el resorte que transformará a todos en exitosos. (MEYER, 1977). Así, el sistema educacional funcionaría como una especie de legitimación de las clases sociales ya existentes en la sociedad. Ese

mismo pensamiento se encuentra en la sociología de la educación de Bourdieu (2007) que entiende que el sistema de enseñanza se torna un instrumento de dominación al ser pensado como forma de garantizar la estabilidad de las clases sociales, y no como algo capaz de estimular transformaciones significativas en la vida del individuo.

Otros aspectos importantes de la teoría institucional son los conceptos de *isomorfismo*, *estructura débilmente acoplada* y *mitos institucionalizados*. El *isomorfismo* se refiere a la búsqueda por la semejanza con otras organizaciones, cuya consecuencia será la homogeneización de las estructuras organizacionales. Según Hawley (1986), el *isomorfismo* constituye un proceso restrictivo que obliga a una unidad de una población que se parezca a las otras unidades que enfrentan el mismo conjunto de condiciones ambientales. Así, la homogeneización funciona como un proceso de defensa frente a las amenazas ambientales, principalmente cuando ese proceso isomórfico se establece a partir de situaciones en que una organización enfrentó determinados problemas y consiguió sobrevivir, o cuando la organización a ser seguida es vista como la más adecuada para enfrentar los desafíos ambientales. Para DiMaggio y Powell (2007), los cambios isomórficos pueden ser del tipo mimético, normativo o coercitivo. Pero cada uno de ellos posee motivaciones distintas para que ocurran los cambios, siendo que el resultado de todos es la semejanza entre estructuras, procesos y comportamientos de los agentes.

Otro concepto de la teoría institucional que integra este trabajo es el que Meyer y Rowan (1991) llaman de *estructuras débilmente acopladas*. Según estos autores, al existir estructuras consideradas eficientes en la sociedad a tal punto de transformarse en mitos institucionalizados, que obligan a las organizaciones a adoptar tales estructuras, no siempre es posible transformarlas, de hecho, en operacionales en aquellas organizaciones. Así siendo, dichas organizaciones adoptan tales estructuras, pero en la práctica operan de forma diferente (MEYER; ROWAN, 1991).

Otra perspectiva que Weick (1976) también considera es la existencia de estructuras débilmente acopladas dentro de las organizaciones, lo que entra en conflicto con la idea de racionalidad absoluta defendida por los gestores organizacionales. Tal proceso, según Weick (1976) proviene de la necesidad de preservación de identidad organizacional y de los diversos departamentos dentro de la propia organización. Se cita que “por

acoplamiento débil, el autor pretende transmitir la imagen que los eventos son sensibles, pero cada evento también preserva su propia identidad y alguna evidencia de su separación física o lógica” (WEICK, 1976, p. 3). De tal forma, ese concepto sirve para pensar que la acción isomórfica, en muchos casos, representa sólo una tentativa de legitimación externa, al adoptar estructuras institucionalizadas en la sociedad que pueden ser vistas como mitos institucionalizados (MEYER; ROWAN 1991). En la práctica operacional, sin embargo, esas nuevas estructuras no consiguen establecerse en función de las especificidades de cada organización (WEIK, 1976).

Es posible encontrar conexiones entre algunos conceptos y abordajes tratados por Bourdieu y la teoría institucional. En primer lugar, Bourdieu (2001), al tratar el sistema de enseñanza como un mantenedor de las estructuras de clase social, sigue el concepto de institución, que ofrece estabilidad a la sociedad, permitiendo la convivencia entre los individuos (HAAL; TAYLOR, 2003). De similar modo Meyer (1977) ve la educación igualmente como una institución que consigue actuar de forma que las clases sociales se mantengan en su *status quo*.

En ese sentido, aunque Bourdieu (1989) trate la manutención de las clases vía proceso de dominación, vía posesión de capitales, el efecto de la escuela acaba siendo el mismo de Meyer (1977) que ve la educación como un sistema de clasificación que define quién ocupa qué cargos en la sociedad. Por eso, los abordajes conceptuales tratados en este referencial teórico se integran y pueden ser útiles en la comprensión del fenómeno que se pretende estudiar.

Metodología

El presente estudio utiliza un abordaje cuantitativo, con uso de análisis factorial y regresión múltiple, para 527 alumnos de graduación de las IESs presenciales de la región de *Fiera de Santana* – Bahía, Brasil – que respondieron al cuestionario que los miembros del grupo de estudio les aplicó personalmente durante el período que va desde febrero a junio de 2014. La población de estudiantes no se pudo definir porque las IESs no ofrecieron los números de alumnos en cada aula donde se aplicaron los cuestionarios, por eso se adoptó la estrategia de aplicar el cuestionario con todos los alumnos por aula. Sin embargo, las IES1 y IES3 no permitieron acceso hasta el momento del análisis de los datos. De los 547 cuestionarios devueltos por los alumnos, 20 formularios no pudieron usarse

porque estaban incompletos o inconsistentes después de analizados por los miembros del grupo. De todo eso resultó un total de 527 cuestionarios devueltos y utilizados en el análisis de los datos.

El cuestionario posee 78 afirmativas donde el respondiente podría optar entre Desacuerdo total a Acuerdo total, en una escala de Likert de cinco puntos.

Además de las afirmativas, el cuestionario contaba con otros planteos, también cerrados, con los cuales se buscó identificar características del respondiente, incluyendo: edad, género, semestre en que está, miembros de la familia con nivel superior, franja salarial que recibe, expectativas de cargos después de recibido, tiempo de estudios durante el día y fin de semana, materiales usados para estudios (libros o sólo anotaciones de cuaderno), percepción de cuánto tiempo sería necesario estudiar para tornarse competitivo con respecto a estudiantes de otras IESs consideradas de primera línea por el mercado y por grandes empresas.

Finalmente, dos ofertas de empleo retiradas de la Revista *Examen* se mostraron para evaluar la percepción de los alumnos sobre su nivel de preparación para las vacantes indicadas, y también para discutir si ellos se imaginaban compitiendo por ellas.

Las afirmativas se construyeron basadas en el referencial teórico descrito en el tópico anterior y el resultado de las investigaciones realizadas con coordinadores de cursos de administración de las IESs estudiadas, donde se identificaron las categorías de *habitus* (factores) que más afectarían las opciones y prácticas de los estudiantes (SILVA et al. 2014a).

Para el concepto de *habitus*, se identificaron las siguientes dimensiones como elementos que influyen en la formación del estudiante: familia, sociedad, profesores, gobierno, empresas/mercado, IES. Para el concepto de *capital* de Bourdieu se elaboraron afirmativas para comprender las dimensiones de *capital* económico, *capital* cultural y social; también se construyeron afirmativas basadas en la *sociología de la educación* para verificar aspectos de la escuela como mantenedora de las posiciones de clases; en lo que se refiere a la *teoría institucional*, las dimensiones usadas son *isomorfismo*, *mitos institucionalizados*, *estructuras débilmente acopladas* y *legitimación*.

El cuestionario identificó percepciones de los estudiantes sobre sus opciones y prácticas. Éstas fueron identificadas en trabajos anteriores (SILVA et al. 2014a) e

insertadas en el cuestionario para que los alumnos pudieran atribuir su nivel de concordancia con las afirmativas que las representaban. Las opciones incluidas fueron: tiempo dedicado a los estudios individuales y colectivos, nivel de comprensión de los contenidos enseñados, materiales utilizados para preparar las evaluaciones, asistencia a congresos y eventos científicos, participar de grupos de estudio, decisión de realizar el curso de nivel superior y elegir facultad/universidad donde estudia. Las respuestas a estas afirmativas se usaron como variable dependiente formando los factores de prácticas y elecciones influidas por el *habitus*, descriptos a seguir en esta metodología.

Los resultados de los alumnos se refieren a las notas relativamente bajas durante el curso, los resultados de las pruebas nacionales (ENADE), empleos fuera del área de formación, bajas remuneraciones, falta de inclusión en mercado laboral que remunere mejor y falta de acceso a grandes organizaciones en cargos estratégicos también identificados en los trabajos de Silva et al. (2014a).

Basados en Bourdieu (1983), las opciones y prácticas de los individuos sufren influencia de los *habitus* aprendidos de una determinada clase y por la comprensión de la necesidad de atender a los aspectos presentes en la *teoría institucional* tales como legitimación e isomorfismo como forma de adecuarse a esa institución responsable por la configuración de las relaciones sociales en cada sociedad.

El modelado cuantitativo propuesto considera como variables dependientes, es decir, que se explicarán las opciones de los estudiantes, y se las designan como F1ES y F2ES. F1ES y F2ES representan los factores generados por las afirmativas referentes a las opciones de elecciones de los estudiantes, que se formaron por las afirmativas Elección (Elec1, Elec2...Elec9) presentes en el cuestionario. Así, cuando se realizó la operación factorial, se formaron los dos factores: el factor F1Es (Elección 1), formado por las afirmativas Elec2, Elec3, Elec6, Elec8, Elec9. Mientras que el factor F2ES (Elección 2) se formó por las afirmativas Elec1, Elec4, Elec5, Elec7. A seguir los factores y las respectivas afirmativas que se agruparon en cada factor.

Elección 1: F1ES (Elec2+Elec3+Elec6+Elec8+Elec9)

Elección 2: F2ES (Elec1+Elec4+Elec5+Elec7)

Como variables explicativas de las elecciones, denominadas variables independientes, relacionadas con los *constructos* de Bourdieu y de la *Teoría Institucional*,

se consideraron las descriptas a seguir, acompañadas de sus respectivas siglas como aparecen en las tablas 2 y 3:

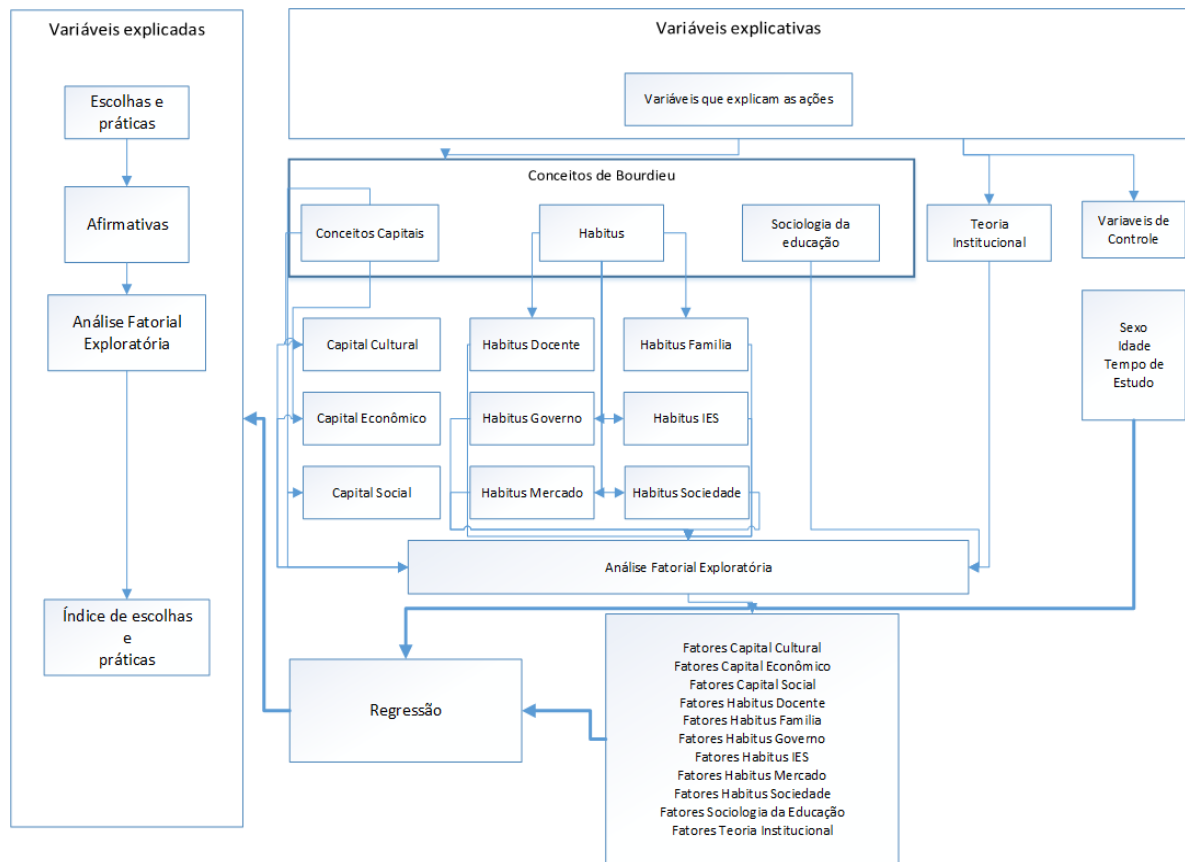
- a) Capital Cultural = CC / Capital Económico = CE / Capital Social = CS
- b) *Habitus* Docente = D / *Habitus* Familia = FA / *Habitus* Gobierno = G
- c) *Habitus* IES = IES / *Habitus* Mercado = M / *Habitus* Sociedad = S
- d) Sociología de la Educación = SE / Teoría Institucional = TI

El modelado cuantitativo de la investigación se representa en la figura 1, que demuestra los conceptos y sus relaciones, así como las estrategias de factorial y regresión utilizadas para explicar las elecciones (prácticas) como variables dependientes y las demás variables como independientes. En la figura 1, la primera columna representa las variables que serán explicadas (dependientes) y la segunda parte de la figura destaca las variables explicativas de las variables explicadas.

Como las variables que capturan los conceptos de Bourdieu y de la *Teoría Institucional* provienen de distintas dimensiones que explican las elecciones, reducimos el número de esas variables, y se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), extrayendo factores que representen las variables originales (HAIR et al., 2009) (Fig. 1).

El análisis factorial exploratorio es una técnica de análisis de datos que usa la varianza común de las variables para agruparlas en factores. Cada factor es una combinación lineal de las variables originales y representa las dimensiones latentes del *constructo*. Los factores originados pasan a representar un conjunto de ítems que, juntos, posiblemente representan una dimensión del tema analizado (HAIR et al., 2009). Los pasos del análisis factorial desarrollados en este trabajo se basan en Hair et al. (2009). La construcción de factores que representa un conjunto de variables tiene sentido si existe una correlación entre las variables.

Figura1 - Modelado cuantitativo de la investigación



Fuente: Los autores (2015).

Hay que recordar que de las 78 afirmativas del cuestionario, cada formador de *Habitus* como se describió antes (Familia, Docente, Gobierno, IES, Mercado, Sociedad) poseía un grupo compuesto de cinco afirmativas. De ellas, se originaron los factores utilizados en este estudio. Después de los tests realizados, se originaron los factores F2FA (familia), F1IE (IES), F1TI (teoría institucional), F2CS (capital social), F3D (docente), F2G (gobierno), F1CE (capital económico), indicando que cada uno de los *constructos* utilizados originó más de un factor, pero sólo esos insertados en las tablas 2 y 3 fueron significativos para el estudio y explican las elecciones y prácticas de los estudiantes.

Así, el primer paso consiste en el montaje de la matriz de correlación de los ítems. En esta matriz, las correlaciones entre los ítems pueden revelar estructuras de relación inherentes a los datos. En una inspección visual, la matriz debe presentar correlaciones significativas ($>0,30$) y en número suficiente para que el análisis factorial se ejecute. El próximo paso en la construcción de los factores es el análisis de componentes principales

(ACP) y consiste en la construcción de componentes que poseen parte de la varianza de los ítems. Cada uno carga, en grado variado de intensidad, cada una de las variables.

La matriz de cargas de los componentes principales nos permite calcular el autovalor de cada componente, representado por el cuadrado del desvío patrón. Además del autovalor de los componentes, otras dos informaciones de los componentes principales son importantes en esta etapa: El porcentaje de la varianza explicada en cada componente principal y el valor acumulado a cada componente incluido en el análisis. El próximo paso es definir el número de factores que el análisis va a traer y puede hacerse a partir de una variedad de criterios, entre ellos: componentes con autovalor mayor que uno; porcentaje deseado de la varianza explicada y criterio *a priori*.

Después que se decide el número de factores buscados, se hace una nueva distribución de las varianzas con el número de factores definido y se construye la tabla de cargas factoriales. Como la lectura de las cargas factoriales puede resultar difícil debido a la distribución de las cargas en los factores, el procedimiento normal es ejecutar una rotación, hasta que las cargas factoriales permitan una clara identificación de cada ítem con el factor al cual está asociado. Existen dos métodos de rotación: ortogonal y oblicuo. En este trabajo se usa el método de rotación ortogonal, que ofrece una solución en que los factores formados no presentan correlación entre sí. Se lo recomienda en situaciones en que el investigador quiere reducir las variables independientes de su significación práctica, o también en el uso de los factores en regresión y otra técnica de previsión. En este método, cada variable tiende a concentrar su carga en un factor, con cargas próximas de cero en los otros factores.

Modelo Estadístico

La utilización de técnicas y modelos estadísticos se presenta como un modo eficiente de conseguir informaciones más profundas y precisas de datos. Específicamente, el modelo de regresión se muestra de gran valor cuando se buscan observaciones agrupadas y se usan en estudios econométricos y en las ciencias sociales aplicadas.

El modelo general para la regresión multivariante se representa por:

$$Elecciones_i = \beta_0 + \beta_k X_k + \beta_n X_n + \beta_j X_j + e_i,$$

donde:

$Elecciones_i$ – son las elecciones de los individuos

β_0 – parámetro del intercepto

β_k – coeficientes angulares correspondientes a la k-ésima variable del modelo que representa los conceptos de Bourdieu (*habitus*, *capital* cultural, *capital* económico, *capital* social)

β_n – coeficientes angulares correspondientes a la k-ésima variable del modelo que representa los conceptos de la teoría institucional (isomorfismo, estructura débilmente acoplada y mitos institucionalizados)

β_j – coeficientes angulares correspondientes a la k-ésima variable del modelo que representa a las variables de control

e_i – el residuo del modelo

Contexto de la región estudiada y categorización de la muestra

La región estudiada reúne IESs ubicadas en tres municipios de Bahía - Brasil. La principal ciudad es *Feira de Santana*, segunda mayor de la provincia de Bahía. Se la considera la mayor ciudad del interior nordestino en población, y es la mayor del interior considerando las regiones Norte, Noreste, Centro Oeste y Sur de Brasil siendo la sexta mayor ciudad del interior de Brasil, con una población de cerca de 600 mil habitantes. Integra y reúne la región metropolitana de *Feira de Santana* recientemente así considerada por el gobierno de Bahía, con una población de 15 municipios, totalizando una población de aproximadamente 2 millones de habitantes y un Producto Interno Bruto (PIB) de más de R\$ 9 mil millones.

En el área de la enseñanza superior, la ciudad de *Feira de Santana* reúne 34 instituciones de Enseñanza Superior, siendo 2 universidades públicas y 2 particulares presenciales y 26 polos de Enseñanza Superior a distancia, incluyendo una Universidad Abierta de Brasil (UAB). Lo que demuestra el tamaño del segmento educacional de enseñanza superior de la región. Al incluir las demás ciudades que componen la región, se ensancha más el número de IESs de enseñanza superior, como es el caso de las ciudades de *Serrinha* y *Cruz das Almas* que poseen IESs incluidas en este estudio.

Sobre la importancia industrial, *Feira de Santana* se ubica en un área industrial muy extensa. Después que esa región recibió corporaciones como *Dagris*, *Petrobras* y *Brasil Ecodiesel*, la empresa *Orbitrade*, que es el mayor productor de mamona de Brasil, también abrió un complejo industrial para producción de biodiésel en el municipio *feirense*. *Feira de Santana* es sede de la *Paradise Industria Aeronáutica*, que produce aviones de pequeño porte y ultralivianos, la mayor parte de la producción se exporta, principalmente, para Estados Unidos, Australia y África del Sur. La ciudad cuenta con unidades de la *Pirelli Neumáticos*, *Jossan de Bahía*, *Vipal Gomas*, *Heineken*, *Seara Alimentos*, *Brasfrut*, *Nestlé*, *Gaseosas de Bahía*, *Coca-Cola*, *Siemens*, *Locarpe Embalajes*, *Avigro*, *Scandinavian Furniture*, *Química General del Noreste*, *Denver Impermeabilizantes*, *Perdigão*, *Avipal Noreste*, *Kaiser*, *Klabin*, *Modial*, *Acelor*, *Vonder*, *PepsiCo*, *Belgo Bekaert*, *Rigesa*, *Orbitrade*, *G-Ligth*, *Placo*, *Tama*, entre muchas otras empresas. Y recientemente recibió la fábrica de *El Boticario*.

La descripción del contexto busca destacar la importancia de la región y la dimensión del mercado laboral que puede demandar la contratación de profesionales del campo de administración. Y, así, ampliar la importancia de las universidades y facultades en la formación de la mano de obra cualificada. En tal sentido, este trabajo adquiere importancia ya que propone discutir las prácticas y decisiones de los estudiantes que pueden afectar sus oportunidades de éxito de entrar en una de esas grandes empresas.

La recolección de los datos, a través del cuestionario, permitió obtener 527 cuestionarios válidos. Algunas dificultades afectaron la ampliación de la muestra, ya que la intención era aplicarlo a todos los alumnos de las IESs involucradas en el estudio. Así, la falta de acceso a las instituciones, la resistencia de algunos profesores para aplicar el cuestionario en sus momentos de clase, o incluso fuera, baja la cooperación de algunos coordinadores para permitir la aplicación del cuestionario, contribuyeron negativamente para ampliar el número de respondientes. Tales hechos llevan a clasificarla como una muestra por conveniencia, acceso y oportunidad.

Así, 527 cuestionarios, 286 respondientes son de sexo femenino y 241 del sexo masculino, 150 respondientes desempleados, mientras que 377 están empleados.

Sobre la remuneración, se observa que hay una concentración de respondientes con sueldos en la franja de hasta 3 salarios básicos, señalando un conjunto de individuos, con

renta relativamente baja. Si se suman los miembros de esta franja con los sin renta, el porcentaje de individuos concentrados en las franjas es bastante significativo, conforme lo describe la tabla 1.

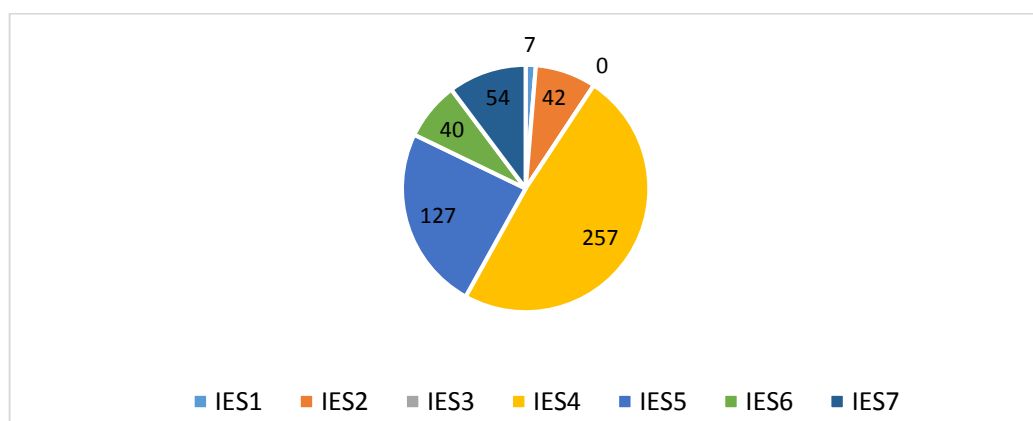
Tabla 1 – Franja salarial de los respondientes

Franja Salarial – Sueldo Básico	Cantidad
Sin renta	124
1 a 3 Sueldos Básicos	342
4 a 6 Sueldos Básicos	44
7 a 10 Sueldos Básicos	11
11 a 13 Sueldos Básicos	3
14 a 16 Sueldos Básicos	3
Más de 17 Sueldos Básicos	0
TOTAL	527

Fuente: Los Autores (2014).

Sobre La participación de las IESs en la cantidad de alumnos, hubo baja adhesión de parte de los respondientes de las IES1, y ninguno de la IES3. Claro que dificultades de acceso a estas IESs dificultaron la aplicación del cuestionario a alumnos de estas IESs. Pero los números muestran una adhesión significativa de alumnos de las IES4 y 5.

Gráfico 1 – Número de alumnos por IES - analizada

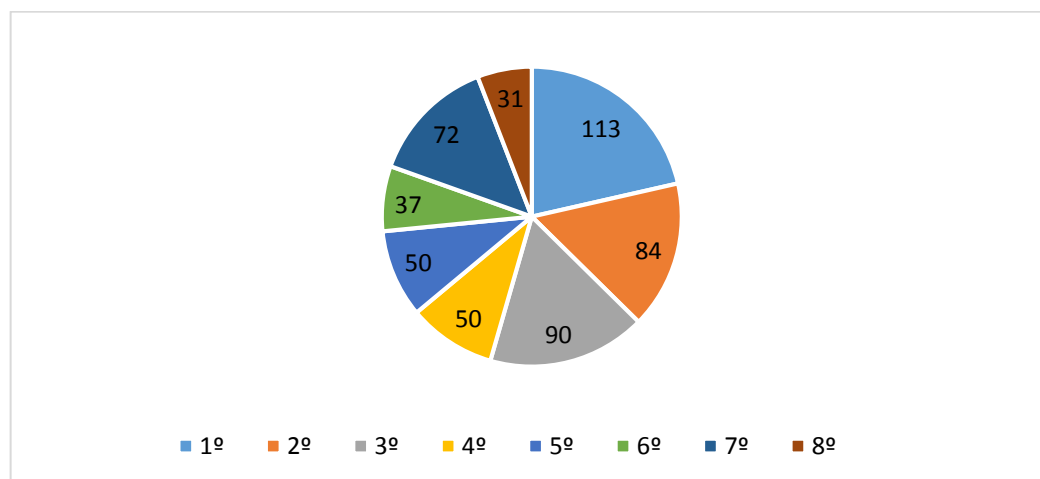


Fuente: Los Autores (2014).

Por otro lado, sobre la participación de respondientes por semestre, hubo una distribución más adecuada que en las categorías anteriores, siendo que alumnos del 8º

semestre fueron los que más tuvieron dificultad de participación en el estudio. Esto ocurre porque, como están en el fin del curso, son alumnos que no están regularmente en las IESs y en clase, pues tienen actividades como trabajo de conclusión de curso o pasantía.

Gráfico 2 – Número de alumnos por semestre



Fuente: Los Autores (2014).

Datos de la investigación: presentación y discusión

Después de formados los factores, se realizaron los tests factoriales, abarcando cuatro procedimientos de verificación de la calidad de los factores: test de unidimensionalidad, de confiabilidad, adecuación de la muestra y de correlación entre los ítems del factor. Los factores construidos y validados para este análisis se adecuan a los parámetros presentados en el Cuadro 01.

Cuadro 1 - Tests factoriales y parámetros

Criterio	Test	Parámetro
Unidimensionalidad	Verificación de las cargas factoriales	< -0,30 ou > 0,30
Fiabilidad	Alfa de Cronbach	>0,60
Adecuación de la muestra	KMO	>0,50
Correlación intrafactor	Correlación entre los ítems	>0,30

Fuente: Adaptado de HAIR et al. (2009).

La regresión ejecutada se presenta balanceada, es decir, no existen datos omisos o perdidos. Está diagramada para 527 alumnos. Los parámetros de la regresión se presentan en las Tablas 2 y 3, a seguir. En estas Tablas se pusieron sólo las variables

explicativas cuyo estimador es estadísticamente diferente de cero y, por lo tanto, explican las opciones de los alumnos. Los resultados señalan regresiones significativas ($F=6,589$, $p\text{-valor} = 0,000$ e $F=5,176$, $p\text{-valor} = 0,000$, respectivamente), con capacidad explicativa de 22% y 18% de la variación de las variables selecciones (R^2 ajustado = 0,22 y 0,18, respectivamente). Para los dos modelos utilizados (tablas 2 y 3), las regresiones tuvieron sus residuos sometidos a las suposiciones previstas en la literatura para verificación del promedio, homocedasticidad, linealidad, normalidad e independencia, con resultados estadísticos satisfactorios.

El primer modelo de regresión fue representado por las Opciones o Elecciones 1 (factor F1ES) y originó los resultados descriptos en la tabla 2. Para este primer modelo, se verificaron las variables región, nivel jerárquico del empleo, renta, si hay miembros de la familia con nivel superior, si cursó el secundario en escuela pública o privada, tiempo de estudio en la graduación, carga horaria de estudio los fines de semana, si el estudiante está empleado o no, semestre, sexo, si estudia en IES pública o privada y edad del estudiante. Todas las variables funcionaron en el modelo como variable de control.

Es importante registrar que de las variables de control, sólo el tiempo de estudio (Test) parece afectar las elecciones que los estudiantes hacen durante su vida académica. Significa decir que la dedicación que los estudiantes tienen durante el curso va a afectar los procesos de elecciones que se realicen. Sobre los factores formadores del *habitus* de los estudiantes, para este factor elección (F1ES), se destacan la familia (F2FA), la propia IES (F1IE), los aspectos de la teoría institucional (F1TI), y el capital social (F2CS), descriptos en la tabla 2.

Tabla 2 – Parámetros de la Regresión

Variables	Estimadores		Test t estimador	
	Estimador	Error patrón	t-valor	Sig
Test	0.323719	0.08239	3.929	9.82E-05
F2FA	-0.104856	0.037093	-2.827	0.0049
F1IE	0.11475	0.036214	3.169	0.00163
F1TI	0.124184	0.037607	3.302	0.00103
F2CS	0,168524	0,029211	5,769	1,45e-08

Nota: Test t y Estadística F considerados significantes si $p\text{-valor}$ (Sig.) $< 0,05$. Variable explicada: F1ES (Factor de elecciones 1), 527 observaciones.

Fuente: Los Autores (2014).

Los factores que se destacan están adecuadamente explicados por la teoría de base de este artículo. Bourdieu (1983), Bonnewitz (2002) y Thiry-Cherques (2006) coinciden sobre la interacción social como elemento fundador del *habitus* de los individuos y también sobre la importancia de la familia en el desarrollo de los *habitus* primarios o la educación primera, demostrando que el factor familia (F2FA) confirma lo que la teoría defiende.

La muestra usada nos origina algunos planteos. En primer lugar, de los 527 alumnos analizados, sólo 19 poseen padre con nivel superior y 32 poseen familia con la madre con nivel superior. No hay ninguno en que los dos (padre y madre) posean nivel superior. Y de ellos, 147 tienen por lo menos un hermano con nivel superior, mientras que 170 no poseen ningún miembro con nivel superior. Por otro lado, la mayoría absoluta de las familias posee cerca de 50% de los padres sólo con nivel primario. A pesar de que la mayoría de los respondientes dice que la familia apoya el curso, el hecho de que los padres no posean nivel superior y los estudiantes estén buscando formación superior puede explicarse por una mayor correlación entre las elecciones y prácticas de los alumnos con los aspectos de la teoría institucional, por ejemplo, y menos por influencia de miembros de la familia.

Sobre los aspectos que influyeron en la decisión de realizar un curso superior, la afirmativa “Poseer nivel superior es importante, pues promueve el cambio de vida de las personas” obtuvo 90,90% de concordancia mientras que la afirmativa “Observo que muchos buscan el nivel superior porque se habla mucho de la necesidad de tener nivel superior para continuar empleado” obtuvo 79,50% de concordancia demostrando cuánto la percepción del mito (F1TI) sobre la enseñanza superior en Brasil tiene importancia en la elección de los individuos (MEYER; ROWAN, 1991). Es interesante reforzar que hay un desplazamiento de la teoría de Bourdieu en ese aspecto, pues mientras que para este autor la familia desempeña un rol fundamental en la formación del *habitus* y en las elecciones de los individuos, en este estudio, la familia tiene menor importancia en la elección de realizar la enseñanza superior. Eso también puede ser reforzado por los datos obtenidos sobre las familias tanto en términos de renta familiar, como en los aspectos de formación educacional de dichas familias. El estudio demuestra que, a pesar de la poca formación de los padres y miembros de la familia, cada vez más los alumnos, influenciados

por los discursos sobre la importancia de ese nivel, rompen esa trayectoria y buscan la formación superior.

Cuando se deduce que la búsqueda por estudio superior puede constituirse en mito institucionalizado en la sociedad (MEYER; ROWAN, 1991) es en virtud de lo que los estudios en esta región han demostrado, que es el hecho de que las principales empresas existentes aprovechan poco los egresados de las IESs locales (SILVA et al. 2014b). Aunque los estudiantes creen que el nivel superior es el instrumento para el cambio social, no ha sido posible comprobar este aspecto en lo que se refiere a los estudiantes que realizan sus cursos en las IESs de la región, en la medida en que los principales cargos directivos de las empresas mencionadas en la contextualización de este trabajo los ocupan individuos de las regiones Sur y Sureste de Brasil con formación superior en IESs con mejor clasificación en las evaluaciones del Ministerio de Educación (MEC) y más valorados por el mercado.

La IES (F1IE) también desempeña un rol fundamental en ese proceso de formación de *habitus* y elección de los estudiantes. No es sin razón que los autores aquí discutidos piensan que la escuela funciona como un complemento de los *habitus* familiares. Según Bonnewitz (2002, p. 61), “Al *habitus* primario se le agregan a lo largo de la vida del individuo *habitus* secundarios entre los cuales el *habitus* escolar generalmente refuerza el *habitus* familiar”. De tal forma, tanto las primeras escuelas del individuo como la IES donde realiza el curso superior pueden afectar su percepción y moldear nuevos *habitus* que acaban por afectar su predisposición para la acción. Significa decir que, la percepción que el alumno tiene sobre aquella IES va a ayudarlo a formar su modo de pensar, sentir y actuar (THIRY-CHERQUES, 2006). Si él imagina que incluso sin esfuerzo consigue aprobar las asignaturas, difícilmente va a esmerarse más en su trayectoria académica, lo que va a comprometer las oportunidades de éxito en su futuro.

Otro elemento importante en dicho modelo es el surgimiento de los aspectos de la *teoría institucional* (F1TI) como elemento que impacta las prácticas y elecciones de los estudiantes. Entre las afirmativas puestas para apreciación de ellos, se destacan las orientadas para la elección de cursar el nivel superior que se formularon para evaluar cuánto la idea del mito de enseñanza superior aparece en la forma de pensar del estudiante.

En dicho caso, hay una percepción de que muchos estudiantes, aunque no tengan consciencia correcta sobre la importancia del curso de administración para su vida, saben reconocer que hay en la sociedad una especie de “mito institucionalizado” que orienta las elecciones del individuo en esta sociedad (MEYER; ROWAN, 1991). Tal percepción sobre la necesidades del nivel superior puede evaluarse por las afirmativas que se mencionaron en que los respondientes piensan que hay una creencia en la importancia del nivel superior como factor fundamental para el cambio social (90,90% creen en tal posibilidad) y en la creencia de que “la enseñanza superior es la condición para el cambio de empleo (79,50% piensan así”.

Por último, el *capital* social (F2CS) afecta las elecciones de los estudiantes participantes de esta muestra. Para este factor, se incluyeron cinco afirmativas, tres de las cuales se mencionan aquí como forma de expresar la percepción de los estudiantes sobre la existencia o no de *capital* social que puede ayudar en la vida estudiantil y futuramente en la carrera profesional. Para la afirmativa “conozco los caminos que mi facultad tiene para crear oportunidades de *networking* para mi carrera, en función de los intercambios con otras facultades en Brasil y en el mundo”, sólo 24,1% coincidieron con esta afirmativa, y para la afirmativa “Tengo actualmente una red de personas en grandes organizaciones en Brasil y en el exterior que contribuyen con mi inclusión en el mercad laboral” sólo 19,8% coincidieron con ella, lo que demuestra una dificultad que los estudiantes tienen debido a la falta de este *capital* en su contexto estudiantil.

En cambio, otra afirmativa hecha a los estudiantes revela otro nivel de consciencia que poseen. La afirmativa “Observo que existe mucha dificultad para la inclusión en el mercado laboral en las grandes organizaciones cuando se egresa de facultades no reconocidas en el mercado” tuvo 63,9% de concordancia por parte de los alumnos. Lo que demuestra el nivel de consciencia sobre las dificultades que poseen por realizar sus cursos en esas IESs.

Esta percepción de los estudiantes va a constituir un problema a ser reconocido ya que acaba por afectar su forma de pensar, y va a influir en sus prácticas durante su formación. Debido a que a medida en que el alumno se ve con dificultades para alcanzar niveles mejores en el mercado laboral, en función de la IES en la que estudia, sus

elecciones, prácticas y esfuerzos pueden ajustarse a sus reales oportunidades de éxito (BOURDIEU, 1983), lo que ayudará a que sus resultados sean relativamente bajos como se ha verificado en estas IESs, ya que no están entre las más bien evaluadas por el mercado y por los órganos del gobierno.

Tales resultados, tanto la observación de la relación entre las prácticas y elecciones de los estudiantes con el *capital* social, como la consciencia de ellos sobre las limitaciones de la existencia de ese *capital*, revelan la necesidad de reflexión sobre el rol de la enseñanza superior cuando se asiste a IESs como las analizadas. Para esas observaciones, dos frases de Bourdieu y Passeron (2014) pueden ayudar a comprender la importancia de la escuela en la compensación de la falta de los *capitales* por parte de los alumnos ya que son de familia y clases sociales menos favorecidas. Bourdieu y Passeron (2014, p.38) afirman que “los estudiantes más desfavorecidos pueden, en la ausencia de otros recursos, encontrar en las conductas más escolares, un medio de compensar su desventaja” y que “para los individuos de las camadas menos favorecidas, la escuela es la única vía de acceso a la cultura, y eso en todos los niveles de la enseñanza; por lo tanto, sería la vía real de la democratización de la cultura”. En tal sentido, la escuela se revela como la alternativa de compensación de las desventajas inherentes a los individuos de clases menos favorecidas. Sin embargo, no se trata sólo de discutir el tema de la calidad de la enseñanza en las IESs, sino de cómo favorecer el desarrollo de *habitus* y prácticas adecuadas para tornarse tan competitivos como la de alumnos de clases sociales con más *capitales* económico, cultural, social y simbólico.

Por tratarse de estudiantes, en su mayoría, de clases menos favorecidas, la IES sería la forma de contrabalanzar la falta de los *capitales* de esos estudiantes. Sin embargo, al percibir que falta en las IESs los elementos que permitieron esa compensación, los estudiantes desarrollan la consciencia de las dificultades que tendrán que ser absorbidas por las grandes organizaciones en Brasil y en el exterior. Esa es una situación importante en la reflexión sobre las prácticas de los estudiantes, pues la posesión de los *capitales* determina la posición de clase, cada grupo posee *habitus* propios y desarrollados por sus miembros, y esos *habitus* determinan las prácticas de esos miembros.

Además del modelo 1, otra experiencia se realizó utilizando otras afirmativas que originaron el factor 2ES (Elección 2), descrito en la metodología. En este modelo 2, las

variables que componen el modelo son las siguientes: región, nivel jerárquico del empleo, renta, si hay miembros de la familia con nivel superior, si la secundaria la hizo en escuela pública o privada, tiempo de estudio en la graduación, carga horaria de estudio en el fin de semana, si está empleado o no, semestre, sexo, si estudia en IES pública o privada y edad del estudiante. De todas estas variables de control las que se mostraron significativas fueron la región, carga horaria de estudios en el fin de semana (CHEstFN1), estar o no empleado (Emp.) y el género (Sexo).

En el campo de las variables o factores formadores de los *habitus* de los alumnos, las dimensiones significativas y explicativas de las prácticas de los estudiantes, identificados a través del modelo 2, son los docentes (F3D), familia (F2FA), gobierno (F2G), IES (F1IE), teoría institucional (F2TI), *capital* económico (F1CE). Para esa ecuación, los resultados están descriptos en la tabla 3.

Tabla 3 – Parámetros de la Regresión

Variables	Estimadores		Test t estimador	
	Estimador	Error patrón	t-valor	Sig
Región	-0.17191	0.068646	-2.504	0.01261
CHEstFN1	-0.23754	0.096087	-2.472	0.01379
Empleo	0.220879	0.07865	2.808	0.00519
Sexo	0.150598	0.068437	2.201	0.02826
F3D	0.125358	0.036693	3.416	0.00069
F2FA	0.093673	0.041638	2.25	0.02493
F2G	0.114796	0.050809	2.259	0.02432
F1IE	0.115401	0.040652	2.839	0.00473
F2TI	0.118688	0.042403	2.799	0.00534
F1CE	0.09095	0.03483	2.611	0.00931

Nota: Test t y Estadística F considerados significantes si p-valor (Sig.) < 0,05. Variable explicada: F2ES (Factores de elecciones 2), 527 observaciones.

Fuente: Los Autores (2014).

Cuando se incluyen nuevas variables en ese modelo y los factores de la variable que se pretende explicar son modificados, otros factores pasan a explicar las elecciones de los estudiantes, a ejemplo de la región donde vive el estudiante.

En esas IESs, hay muchos alumnos que viven en regiones muy alejadas de sus sedes, y la distancia es un factor importante para el estudiante, ya que precisa realizar un desplazamiento tanto para llegar a la IES como para regresar a su casa. Por lo tanto, el tiempo que los alumnos tienen para estudiar queda muy reducido, ya que tienen que

desplazarse en algunas situaciones por más de 100 km. Si trabajan, como la mayoría de los estudiantes, sus condiciones de existencia acaban por limitar sus opciones de estudio.

Para Thiry-Cherques (2006), las condiciones del individuo funcionan como determinantes en la formación de sus *habitus*, que van a orientar sus prácticas cotidianas. El tema de la región es un elemento importante en la práctica de los estudiantes y se la focaliza en uno de los planteos del cuestionario, al preguntar cuánto tiempo se dedica a los estudios durante el día. Al final de cuestionario, se incluye una afirmativa para identificar según los alumnos cuánto tiempo se debe dedicar a los estudios para que se tornen competitivos en el mercado laboral.

Por otro lado, sobre el tiempo dedicado a los estudios (CHEstFN1), los resultados señalan que 43,1% de los alumnos estudian hasta 60 minutos por día, y 18,1% informan que sólo estudian hasta 30 minutos por día. Además, la asistencia acumulada para todos que estudian hasta 2 horas por día totaliza 73,1% de los estudiantes. Lo que sorprende es la percepción que tienen sobre sus limitaciones para las oportunidades de éxito.

Este reconocimiento sobre sus limitaciones, por ejemplo, aparece en la afirmativa que evaluó cuánto tiempo de estudio consideran adecuado para tornarse competitivos: sólo 6,8% de todos los alumnos respondieron que estudiar hasta 60 minutos es suficiente, mientras que la asistencia acumulada se eleva para sólo 24,3% que consideran que hasta 2 horas de estudios por día es suficiente para tornarse competitivos en el mercado laboral, para poder competir con alumnos de IESs más bien evaluadas por el mercado.

Sobre las variables de control, además, los factores “estar o no empleado” (Emp.) y Sexo también demuestran capacidad de explicar las elecciones y prácticas de los alumnos. Como ya se mencionó, la mayoría de estos estudiantes (377 de ellos), representando 71,54%, trabaja. Este factor impacta en el tiempo que los estudiantes pueden dedicarse a los estudios, y, por consecuencia, también afecta sus prácticas estudiantiles. En el caso del género (Sexo), hombres y mujeres presentaron percepciones distintas sobre las elecciones y prácticas durante la realización de sus cursos. Elección y prácticas durante el curso difieren por el hecho de ser hombre o mujer. Este aspecto ya apareció en las discusiones de Bourdieu y Passeron (2014) y más recientemente en el trabajo de Turley, Santos y Ceja (2007).

Es importante registrar que, para este conjunto de variables, la categoría docente (F3D) aparece como un factor fundamental en las elecciones de los alumnos. Si la escuela funciona como prácticamente el complemento de la formación del *habitus* familiar, vale la pena considerar que el docente se configura como elemento importante en este proceso. De los factores de la ecuación, los docentes aparecen como uno de los más significativos en el proceso de toma de decisión del alumno, conforme descrito en la tabla 3. Así como la IES, el docente puede constituirse en una parte importante en la compensación de la falta de *capitales* culturales y sociales por parte de los alumnos (BOURDIEU; PASSERON, 2014) ya que son de familias desprovistas de los *capitales* cultural, social y económico, lo que dificultan la propia obtención de esos *capitales*, vislumbrando la IES y el profesor, como las posibilidades de adquirir lo que deberían tener desde la infancia.

Otro factor que se presenta en esa nueva ecuación es el gobierno (F2G). Los planteos puestos buscan evaluar cuánto, por ejemplo, la decisión del alumno en estudiar se ve afectada por acciones del gobierno. Es más probable que el gobierno aparezca como factor anterior al ingreso en la facultad, en el momento en que el alumno vislumbra la posibilidad de adquirir una beca de estudio que garantizará tanto el acceso como la permanencia en el curso.

El factor *Teoría Institucional* (F2TI), a pesar de referirse a otro factor originado por el conjunto de afirmativas diferentes del factor F1TI del modelo 1, considera los aspectos de la legitimidad ofrecida por la posesión de un título de nivel superior. El alumno reconoce que el título de nivel superior lo tornar aceptable en el mercado laboral, aunque él mismo no haga ninguna relación entre la calidad de la IES en la que estudia y la diferenciación que algunas organizaciones hacen al preferir alumnos egresados de escuelas consideradas de primera línea (DATAFOLHA, [2013?]; CAMPOS, 2013). Sin embargo, a partir del análisis de los datos se observa que las instituciones, conforme discutidas en el referencial teórico, poseen la capacidad de orientar el comportamiento de los individuos en sociedad, independiente de los resultados de este comportamiento (HALL; TAYLOR, 2003; SCOTT, 2001; MEYER; ROWAN, 1991; HAWLEY, 1986).

Asociado a este aspecto, aparece el *capital* económico F1CE) definido por Bourdieu (1983) como conjunto de recursos que el agente posee. En el caso de los estudiantes, el

capital es muy importante porque la mayoría de los estudiantes es de familia muy pobre, viven en regiones alejadas de las sedes y dependen mucho del apoyo público para realizar sus estudios. Además, la falta de recursos económicos contribuye para reducir las oportunidades de éxito de esos alumnos que tienen dificultades incluso para obtener fotocopia del material de estudio. Sin embargo, se puede observar que la falta del *capital* económico, de alguna forma, es minimizada por las políticas públicas que se incluyeron en el factor gobierno.

Los factores familia (F2FA) y IES(F1IE) no se discutieron en este modelo por haber sido presentados en el modelo 1.

Un análisis de los datos originados por los dos modelos puede ofrecer informaciones importantes para comprender las prácticas de los alumnos. Se constata que algunos factores generadores de *habitus* se repiten en los modelos experimentales desarrollados para este estudio. En tal sentido, se observa la importancia que esos factores poseen en las elecciones y prácticas realizadas por los estudiantes.

Consideraciones finales

Al proponer analizar los factores que afectan las elecciones y prácticas de los estudiantes de IESs no registradas entre las más prestigiosas según el mercado y el gobierno, este artículo busca identificar cómo los alumnos involucrados en ese proceso efectúan sus elecciones y realizan sus prácticas durante el curso superior de Administración. Fruto de otros estudios en que se atribuye al estudiante la responsabilidad por su falta de éxito y bajo desempeño, este artículo busca verificar cuáles son los elementos que orientan dichas prácticas que conducen a los estudiantes para los resultados obtenidos.

Reforzando que el individuo (estudiante) no es exclusivamente víctima de una estructura, sino que puede actuar como un agente a partir de sus elecciones se consideró que parte de tales elecciones deriva de la percepción que el estudiante posee sobre el mundo social que lo rodea, compuesto por él mismo, su familia, profesores, gobierno, sociedad, IESs, campo y su posición de clase determinada por la posesión de los *capitales* económico, social y cultural. Hay que registrar que entre los factores que se verificaron en los dos modelos, los factores familia, región, *capital* social y económico (determinados

por el origen de los individuos), la IES, los docentes (sistema de enseñanza), el gobierno y aspectos de la *teoría institucional* se mostraron correlacionados con las prácticas de los estudiantes.

Los estudiantes y las IESs a las cuales pertenecen poseen resultados considerados bajos si se analizan las notas de los exámenes nacionales, como el ENADE, por ejemplo. De igual forma, se verifica que el grado de inclusión de esos alumnos en el mercado laboral es bajo, especialmente en *Feira de Santana*. Esto se observó en la medida en que no hay ningún gestor en cargos estratégicos de las grandes empresas de la región que se haya sido formado en cualquiera de las instituciones de enseñanza superior aquí analizadas.

Así, se consideró que ese hecho puede originarse de las propias prácticas de los estudiantes que al ser observadas por el mercado, éste prefiere buscar mano de obra en otras regiones del país por creer que hay mano de obra mejor cualificada que la existente en esta región. Por tal razón, y debido a esto, el artículo presente investigó cuáles son los factores que conducen a esos estudiantes a determinadas prácticas que los tornan menos competitivos en el mercado laboral.

Después del analizar los datos, se observó que los factores que más afectan las prácticas y elecciones de los estudiantes son la familia, las prácticas de las IESs, los docentes y el gobierno. Se incluyen en este contexto, también, aspectos como la creencia en mitos ya institucionalizados en la sociedad como la necesidad de nivel superior, así como la relación con los *capitales* económico y social.

En dicho sentido, es necesario reflexionar sobre las investigaciones que resultaron en este trabajo y que se podría considerar como lo siguiente: ¿cuál es el papel de las IESs en esta región y cómo tornar a los estudiantes de esas IESs tan competitivos como los alumnos de las mejores evaluadas por el mercado? En trabajos anteriores, ha sido común atribuir la falta de éxito de los alumnos a ellos propios, sin tener en cuenta las condiciones de existencia y los factores que aquí se identificaron como elementos influenciadores de sus prácticas.

Así, se reafirma la posición de Gonçalves y Gonçalves (2010) cuando llama la atención para el hecho de que al atribuirle a los alumnos la responsabilidad por su futuro, es una forma de negar estos elementos y retirar de los demás factores su importancia en la

formación del *habitus* del alumno. Por eso, este trabajo estimula la necesidad de repensar el papel de cada uno de dichos factores, para enseguida reflexionar cómo la escuela puede agregar nuevos *habitus* más propensos a prácticas que los lleven a actuar en búsqueda de mejoras para la carrera profesional.

Se espera con este trabajo estimular reflexiones que tengan en cuenta los factores que afectan las elecciones y prácticas de los estudiantes. Es necesario preguntarse cómo los agentes mencionados como familia, escuela, mercado local, grandes empresas, docentes y el propio alumno pueden articularse para promover el desarrollo de nuevos *habitus* y nuevas prácticas por parte de los alumnos. Esta discusión va más allá del debate de la calidad de la enseñanza, pues ésta podría ser el resultado de formas de pensar, sentir y actuar de todos los actores involucrados en este contexto de enseñanza al reconocer sus impactos en la vida de los estudiantes.

Referencias

- BAIRD, C. L.; BURGE, S. W.; REYNOLDS, J. R. Absurdly Ambitious?: teenagers' expectations for the future and the realities of social structure. *Sociology Compass*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 944–962, 2008.
- BONNEWITZ, P. *Pierre Bourdieu: vie, oeuvre, concepts*. París: Ellipses, 2002.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da Prática. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu: sociologia*. San Pablo: Ática, 1983. p.46-81.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editorial de la UFSC, 2014.
- CAMPOS, E. Quer ser presidente?. *Revista Época Negócios*, San Pablo, 1 nov.2013. Edición 81. p.118-140.
- CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. Sociedade, organizações e poder. In: CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. *O poder nas organizações*. San Pablo: Thomson Learning, 2007, p. 7-34.
- DATAFOLHA. O ranking geral de universidades. San Pablo, [2013?]. Disponible en: <<http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades>>. Accedió el: 27 abr. 2013.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. Jaula de ferro revisitada: isomorfismo institucional e racionalidade coletiva nos campos organizacionais. In: CALDAS, Miguel; BERTERO, Carlos Osmar (Coord.). *Teoria das organizações*. San Pablo: Atlas, 2007. p. 235-255. (Série RAE-Clássicos).
- GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. *Pierre Bourdieu: para além da reprodução*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.
- HAIR, J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. Puerto Alegre: Bookman, 2009.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. As três versões do neo-institucionalismo. *Lua Nova*. [S. l.], n. 58, p. 193-223, 2003.

HAWLEY, A. H. *Human ecology: a theoretical essay*. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In: Powell, W. W.; DiMaggio, P. J. *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago, 1991.

MEYER, J. W. The effects of education as an institution. *The American Journal of Sociology*, [S. l.], v.83, n. 1, p. 55-77, jul. 1977.

SCOTT, W. R. *Institutions and organizations*. 2. ed. California: Foundations for organizational science, 2001.

SILVA, L. P. et al. O papel das instituições de Ensino Superior na transformação das classes sociais de estudantes de cursos de administração em regiões distantes dos centros do Brasil: uma análise à luz dos conceitos de Bourdieu e da teoria institucional. ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 8., 2014. Gramado. *Trabalhos Apresentados...* Rio De Janeiro: ANPAD, 2014a.

SILVA, L. P. et al. Habitus, escolhas e práticas de estudantes de instituições de ensino superior em uma região da Bahia: igualando oportunidades?. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 17., 2014, San Pablo. *Trabalhos Apresentados...* San Pablo: FEA-USP, 2014b.

THIRY-CHERQUES, H. R. *Pierre Bourdieu: teoria e prática*. *Revista de Administração Pública*, San Pablo, v. 40, n. 1, p. 27-55, en./feb. 2006.

TULEY, R. N. L.; SANTOS, M.; CEJA, C. Social origin and college opportunity expectations across cohorts. *Social Science Research*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 1200-1218, set. 2007.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. *Educação & Linguagem*. [S. l.], ano 10, n.16, jul./dic., 2007. p.63-71.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quartely*. [S. l.], v.21, p. 1-19, mar.1976.

Habitus, Capital and Practices of Higher Education Students: an unsettling relationship forgotten by educational institutions

Abstract

This article assesses the factors that explain choices and practices of Administrative course students in a region of the State of Bahia, throughout their academic journey in Higher Education Institutions. To understand this phenomenon, the concepts of habitus and capital (BOURDIEU 1983) and institutional theory (MEYER and ROWAN, 1991) were used. Questionnaires were applied between the period of February and June of 2014, in six Higher Education Institutions, and 527 responses were obtained from students of the first to eighth semester. The data were analyzed using factor analysis and multiple regression. The results indicate that factors such as teachers, family, social capital and the Higher Education Institutions' practices are correlated to the students' choices and practices during the course, mainly their degree of involvement with the studies, which can determine their chances of employability in the future.

Keywords: *Habitus*. Higher Education. Student practice.

Habitus, Capitais e Práticas de Estudantes de Ensino Superior: uma relação inquietante e esquecida pelas instituições de ensino

Resumen

Este artigo discute os fatores que explicam as escolhas e práticas de alunos dos cursos de Administração, ao longo de sua jornada acadêmica em Instituições de Ensino Superior, de uma região no estado da Bahia. Para a compreensão desse fenômeno, foram utilizados os conceitos de habitus, capital (BOURDIEU, 1983) e teoria institucional (MEYER; ROWAN, 1991). A partir de questionários aplicados em seis Instituições de Ensino Superior, no período entre fevereiro a junho de 2014, foram obtidas 527 respostas de alunos do primeiro ao oitavo semestre. Os dados foram analisados a partir de análise fatorial e regressão múltipla. Os resultados indicam que fatores como docentes, família, capital social e as práticas da Instituição de Ensino Superior são correlacionadas com as escolhas

e práticas dos alunos durante o curso, especialmente o seu grau de envolvimento com os estudos, o que pode afetar suas futuras chances de inserção profissional.

Palabras clave: *Habitus*. Ensino Superior. Prática Estudantil.