



# Caracterización de un currículo diferenciado de estudiantes universitarios a partir del conocimiento del capital cultural<sup>1</sup>

Manuel Antonio Pérez-Herrera<sup>2\*</sup>  
Universidad del Atlántico, Colombia

Noé José Jiménez-Pérez<sup>3</sup>  
Universidad del Atlántico, Colombia

\*Autor de correspondencia: [manuelperez@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:manuelperez@mail.uniatlantico.edu.co).

**Para citar este artículo / Reference this article / Para citar este artigo**

Pérez-Herrera M. & Jimenez-Perez J. (2025). Caracterización de un currículo diferenciado de estudiantes universitarios a partir del conocimiento del capital cultural. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 16(2), 79-106. doi: <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.251602.04>

**Recibido:** 30 de noviembre de 2024 | **Revisado:** 22 de febrero de 2025 | **Aceptado:** 15 de marzo de 2025

**Resumen:** El objeto central de este estudio es caracterizar un currículo diferenciado de estudiantes universitarios a partir del conocimiento del capital cultural, complejo académico-investigativo que logra evidenciar

<sup>1</sup> El artículo se enmarca en un proceso de investigación social dinamizado desde el grupo Música, Cultura y Tradición (Mucultra) avalado y financiado por la Universidad del Atlántico.

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas. Docente, Universidad del Atlántico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9389-0978>. E-mail: [manuelperez@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:manuelperez@mail.uniatlantico.edu.co). Barranquilla, Colombia.

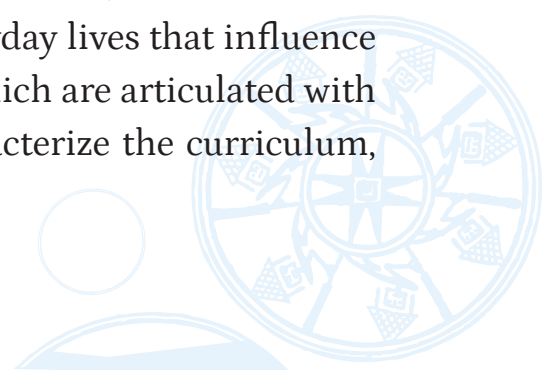
<sup>3</sup> Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Docente de la Universidad del Atlántico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3492-8945>. E-mail: [njjimenez@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:njjimenez@mail.uniatlantico.edu.co). Barranquilla, Colombia.

las acumulaciones de capital cultural y los privilegios de conocimiento diferencial, además de las brechas que se abren entre los estudiantes del Programa de Sociología de la Universidad del Atlántico. Esto se realiza a través de la construcción conceptual de currículo diferenciado, entendido como un cúmulo de realidades subyacentes en la vida cotidiana de los estudiantes que inciden en sus experiencias y trayectorias académicas, articulado a lo que Bourdieu denomina capital cultural. Para caracterizar el currículo, se emplean técnicas e instrumentos de corte cualitativo, como entrevistas abiertas, semiestructuradas y grupos focales virtuales, todo bajo el paradigma histórico-hermenéutico. Este constructo epistemológico da cuenta de características, necesidades, valores e intereses extraídos de las actuaciones y voces de los implicados, es decir, de los estudiantes, además de visibilizar la concentración de cualidades, del «control» y de la regulación de una malla curricular diferenciada que los separa unos de otros mediante la acumulación de capital cultural.

**Palabras clave:** análisis cualitativo, capital social, diversidad cultural, educación superior, estudiantes, sociología (Tesauros)

## Characterization of a Differentiated Curriculum for University Students Based on the Knowledge of Cultural Capital

**Abstract:** The central objective of this study is to characterize a differentiated curriculum for university students based on the knowledge of cultural capital. This academic-research construct makes it possible to reveal the accumulation of cultural capital and the privileges of differential knowledge, as well as the gaps that emerge among students in the Sociology Program at the University of Atlántico. This characterization is carried out through the conceptual construction of a differentiated curriculum, understood as a set of underlying realities present in students' everyday lives that influence their academic experiences and trajectories, and which are articulated with what Bourdieu defines as cultural capital. To characterize the curriculum,



qualitative techniques and instruments are employed, including open and semi-structured interviews and virtual focus groups, all conducted within the historical-hermeneutic paradigm. This epistemological construct allows for the identification of characteristics, needs, values, and interests derived from the actions and voices of the individuals involved—namely, the students—while also making visible the concentration of qualities, the “control,” and the regulation of a differentiated curricular framework that separates students from one another through the accumulation of cultural capital.

**Keywords:** Qualitative analysis; Social capital; Cultural diversity; Higher education; Students; Sociology (Thesaurus).

## **Caracterização de um currículo diferenciado de estudantes universitários a partir do conhecimento do capital cultural**

**Resumo:** O objetivo central deste estudo é caracterizar um currículo diferenciado de estudantes universitários a partir do conhecimento do capital cultural, entendido como um complexo acadêmico-investigativo que permite evidenciar as acumulações de capital cultural, os privilégios de conhecimento diferencial e as lacunas que se estabelecem entre os estudantes do curso de Sociologia da Universidade do Atlântico. Essa caracterização é realizada por meio da construção conceitual de currículo diferenciado, compreendido como um conjunto de realidades subjacentes ao cotidiano dos estudantes que incidem sobre suas experiências e trajetórias acadêmicas, articuladas ao que Bourdieu denomina capital cultural. Para a caracterização do currículo, utilizam-se técnicas e instrumentos de abordagem qualitativa, tais como entrevistas abertas, entrevistas semiestruturadas e grupos focais virtuais, todos fundamentados no paradigma histórico-hermenêutico. Esse constructo epistemológico permite identificar características, necessidades, valores e interesses extraídos das ações e das vozes dos sujeitos envolvidos, ou seja, dos

estudiantes, além de tornar visível a concentração de qualidades, o “controle” e a regulação de uma matriz curricular diferenciada que os distingue uns dos outros por meio da acumulação de capital cultural.

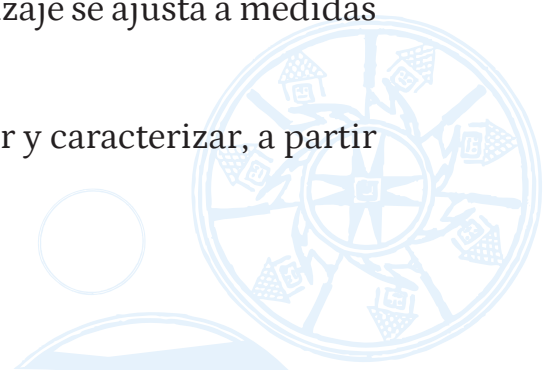
**Palavras-chave:** Análise qualitativa; Capital social; Diversidade cultural; Educação superior; Estudantes; Sociologia (Tesauro).

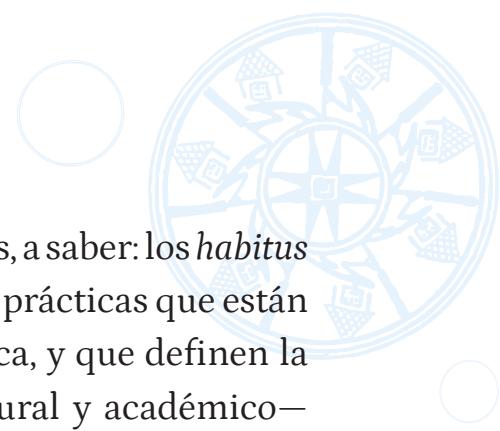
## Introducción

La conexión entre currículum, cultura y sociedad ha sido una inquietud constante en el campo de la educación, y no es temeroso decir, junto a Hütt Herrera (2012), que se ha formado una “historia social de la educación y el currículum” (p. 28) que muestra los cambios que ha sufrido esta relación en el transcurso del tiempo. En consecuencia, el currículo ha desempeñado una función distributiva de los rangos sociales, pues, lejos de igualar las condiciones entre los miembros de una sociedad, el sistema escolar — donde el currículo cumple un rol como mediador— ha monopolizado las posibilidades de desempeño (Illich, 1971).

En este sentido, Illich (1971) habla del currículum oculto (lo menciona superficialmente, sin ningún interés teórico en desgajar el término), es decir, de desescolarizar la sociedad que, en principio, bajo el tutelaje del Estado, permanece escolarizada, estancada en embudos educacionales. Sin embargo, este ocultamiento de las funciones del currículo, esta realidad silente que subyace a las tramas educacionales y al sistema educativo, ¿no es precisamente una diferenciación, una desviación significativa de ciertas distinciones que a menudo están registradas en las relaciones de fuerza y que tienen la función de filtrar, bajo signos culturales muy estables y rigurosamente medibles, las capacidades y cualidades de los estudiantes? Siguiendo a Illich (1971), la escuela mantiene el ejercicio de la instrucción para aquellos estudiantes cuyo tránsito en el aprendizaje se ajusta a medidas aprobadas de control social.

La tarea que aquí se plantea es, entonces, dilucidar y caracterizar, a partir





del levantamiento de información, estas tramas culturales, a saber: los *habitus* (Bourdieu, 2005, 2008, 2019), los comportamientos y/o prácticas que están tejidos en el currículo de forma diferenciada y asimétrica, y que definen la capacidad de inserción que el respectivo campo —cultural y académico— exige y, al mismo tiempo, retroalimenta.

Este artículo busca caracterizar el currículo diferenciado, entendido como un cúmulo de realidades subyacentes en la vida cotidiana de los estudiantes que inciden en sus experiencias y trayectorias académicas, aportando luces al estudio del campo de la educación a nivel universitario y llenando vacíos de conocimiento frente a perspectivas que abordan la problemática desde una unilateralidad tecnicista o económica. Para ello, se utiliza la teoría del capital cultural y sus conexiones con los planteamientos del currículo diferenciado propuestos en este trabajo.

## Metodología

El estudio académico-investigativo presenta un diseño de investigación cualitativa centrado en el paradigma histórico-hermenéutico, el cual indaga mediante la interpretación de las realidades simbólicas, en especial las representaciones que los sujetos construyen del espacio en el que viven e interactúan (Correa, 2020). La hermenéutica rescata la teoría como herramienta para comprender las relaciones entre sujetos, al tiempo que busca analizar las vivencias humanas en un contexto espacial y temporal específico.

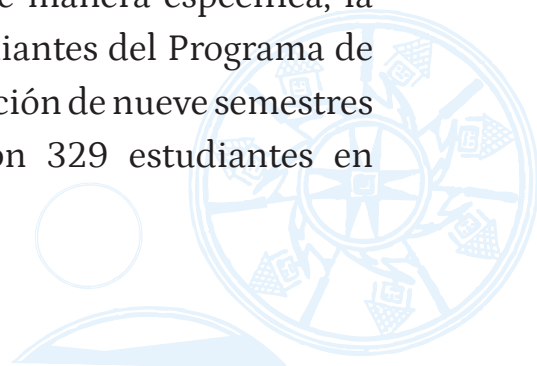
Metodológicamente, se utilizaron de manera coherente técnicas e instrumentos de tipo cualitativo, como entrevistas abiertas y semiestructuradas, grupos focales virtuales, revisión de contenidos, así como análisis e interpretación de datos. No obstante, el procesamiento de la información se realizó mediante el uso de la triangulación, herramienta que facilita la concreción del objeto de estudio, en tanto permite conocer las interacciones sociales, las concepciones macrosociales, los significados y los sentidos construidos por los actores sociales (González, 2017).

El enfoque cualitativo se orienta a la comprensión de las problemáticas a partir de las perspectivas y testimonios de los participantes, teniendo en cuenta la estrecha relación con el contexto que los rodea. Este enfoque analiza la manera en que los sujetos experimentan los fenómenos, otorgando especial relevancia a sus puntos de vista (Sampieri et al., 2014). De acuerdo con Correa (2020), en este tipo de investigaciones la relación entre el sujeto y el objeto forma parte de una misma experiencia social situada en un contexto determinado.

Lo fundamental de este enfoque es la comunicación dialógica, interactiva, bidireccional y multidireccional. El investigador, en palabras de Correa (2020), parte de la percepción sobre el fenómeno que busca investigar, confrontando múltiples puntos de vista con el fin de profundizar en su objetivo. Asimismo, resulta relevante reconocer, con claridad identitaria, el rol de la sociología como disciplina del área de las humanidades, desde la cual se han generado aportes que permiten comprender cómo se dimensiona el capital cultural de los estudiantes en el ámbito universitario (Pérez, 2018).

En tal sentido, la implementación de entrevistas abiertas y semiestructuradas permite que las personas narren lo que saben, piensan y creen (Correa, 2020). De igual manera, el grupo focal actúa como un dinamizador del espacio sociocultural, en el que se comparten experiencias a través del contacto con otros participantes. Estas técnicas, cuando son adecuadamente empleadas, posibilitan comprender el problema en la medida en que los estudiantes de educación superior, más allá de estar inmersos en el currículo formal al que asisten, también transitan por un currículo diferenciado.

El universo poblacional de la investigación está conformado por los estudiantes de la Universidad del Atlántico, institución que cuenta con aproximadamente 23.708 estudiantes de pregrado, distribuidos en 50 programas de formación en educación superior. De manera específica, la población objeto de estudio corresponde a los estudiantes del Programa de Sociología de esta universidad, el cual tiene una duración de nueve semestres académicos. Actualmente, el programa cuenta con 329 estudiantes en



modalidad presencial, condición que se transformó temporalmente en modalidad virtual con la llegada de la pandemia por COVID-19 durante el periodo de confinamiento. En este contexto se llevó a cabo la búsqueda de fuentes primarias para el proceso investigativo, a través de interacciones virtuales. Dicho proceso permitió no solo registrar las posturas, testimonios y experiencias de los jóvenes, sino también observar sus actitudes, expresiones y movimientos corporales.

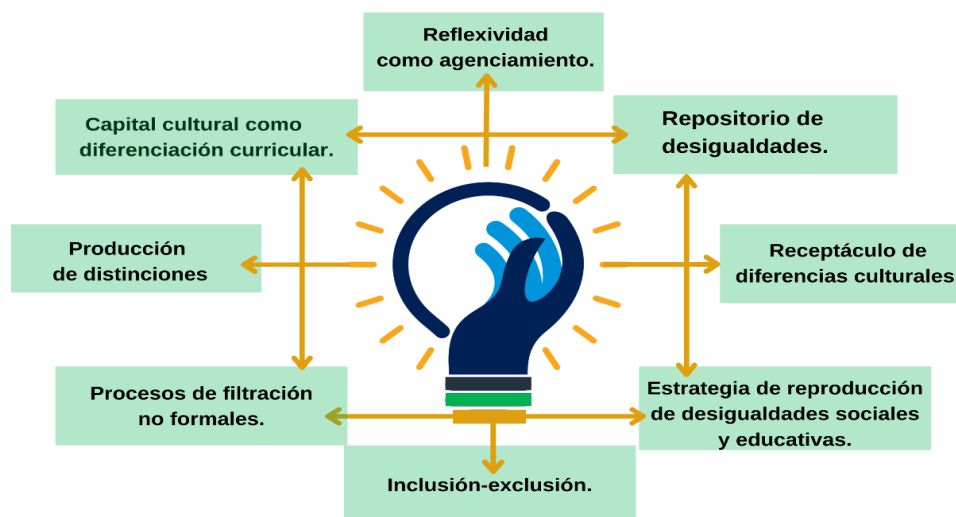
Para la selección de los estudiantes que participaron en la investigación e integraron la unidad de análisis, se establecieron algunos criterios orientados al óptimo desarrollo del estudio. Las características requeridas fueron: (1) pertinencia, entendida como la selección de participantes que pudieran aportar información relevante y significativa a la investigación; (2) accesibilidad, referida a la posibilidad de establecer contacto directo con los participantes mediante mediaciones tecnológicas, lo cual implicaba la disponibilidad de dichos recursos; y (3) interés académico, es decir, la disposición de los estudiantes para participar activamente en el proceso investigativo.

## Resultados

### El capital cultural en relación con el currículo diferenciado

#### Figura 1

*Síntesis problémica y expositiva: la multidimensionalidad del currículo diferenciado*

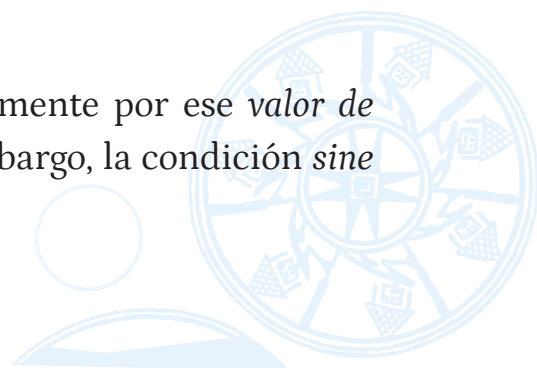


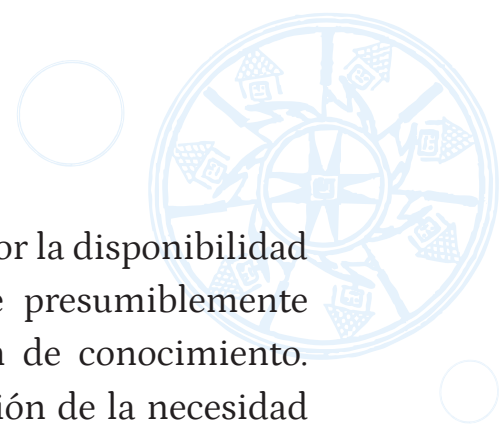
Si bien el capital cultural conserva la lógica de acumulación del capital económico, no posee los mismos mecanismos de funcionamiento. El capital cultural, en principio, es un capital «incorporado», cosido al cuerpo, inscrito en la corporalidad y en las estructuras inmanentes que este despliega. Esta ligazón al cuerpo supone, al mismo tiempo, que el trabajo de acumulación del capital cultural consista en la *inculcación* y la *asimilación*, ejecutadas personalmente por un *inversor* y, por tanto, requiera un *costo de tiempo* más o menos discernible (Bourdieu, 2011). Así, a diferencia del capital económico, el capital cultural está unido al tiempo biológico del cuerpo y se extingue con él, pues no es transferible, no es heredable y no puede venderse.

El capital cultural se halla registrado, entonces, en una unidad específica: el cuerpo del agente, entendido como patrimonio de una serie de inversiones que son legitimadas por el sistema escolar y por los reconocimientos institucionales, condensados esencialmente en el *título escolar*, mediante el juego estructural de capitales que el campo incorpora y exige para su funcionamiento.

En este sentido, el capital cultural genera, por medio de lo que Bourdieu (2011) denominó el *grado de disimulación*, capital simbólico, pues sus portadores a menudo se encuentran protegidos por el blindaje social que la cultura construye a su alrededor. Esto produce la sensación de que la inculcación es inexistente y de que las cualidades, habilidades y desempeños diferenciales corresponden, más bien, a la mitología del genio inmanente, como sucede particularmente en el campo literario y artístico (Bourdieu, 1995). En pocas palabras, el capital cultural disimula su genealogía, así como el arduo y extenso tiempo necesario para que aquello que ha sido adquirido jurídica y económicamente —como el acceso a un tipo de educación o la obtención de un título académico— pueda generar beneficios o réditos simbólicos. A este proceso, Bourdieu (2011) lo denomina “la lógica del desconocimiento y reconocimiento” (p. 217).

Los beneficios simbólicos se encarnan objetivamente por ese *valor de rareza* que la acumulación cultural certifica. Sin embargo, la condición *sine*





*qua non* que permite la acumulación está determinada por la disponibilidad del tiempo biológico, como decíamos: el tiempo que presumiblemente puede llevar a cabo cierto agente para la inculcación de conocimiento. Además, esto está doblemente determinado por la evasión de la necesidad económica que le brinda la instancia familiar, que es el capital económico (y político, si se piensa en las relaciones de mecenazgo y filantropía, o sea, de contribución económica de las familias adineradas para saltarse los filtros que las grandes instancias educativas exigen): condición primera, casi que inicial del principio de acumulación de capital cultural.

Por ello, Bourdieu (2011) distingue tres estados del capital cultural, donde puede existir sin estar reglado por una norma de sucesión:

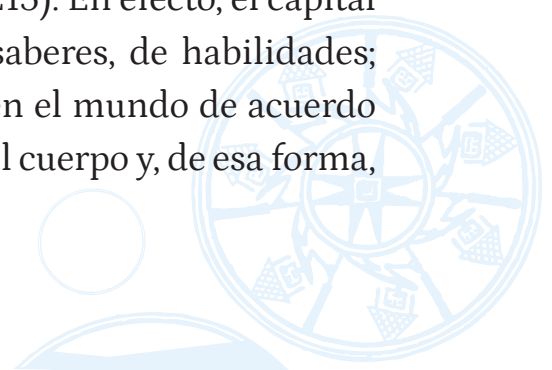
El capital cultural puede existir bajo tres formas: en *estado incorporado*, es decir, como disposiciones durables del organismo; en *estado objetivado*, como bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, que son la huella o la realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas, etc.; y por último en *estado institucionalizado*, forma de objetivación que debe considerarse por separado porque, según puede notarse a propósito del *título escolar*, confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que garantiza. (p. 214, cursivas del autor)

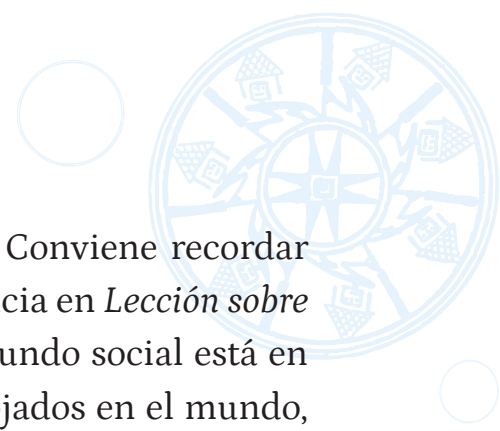
La incorporación, estatuto de ligazón del cuerpo al capital cultural, es la primera condición de institución cultural. Los agentes asimilan, mediante un tiempo prolongado, más o menos determinable por el *tiempo público* (Bourdieu, 2014) y establecido por el sistema escolar y universitario (a grandes rasgos, por el Estado), las irradiaciones del mercado de los bienes culturales y del campo de producción cultural (artístico, literario, filosófico, musical, y los subcampos dentro de esos campos: campo del deporte, campo culinario o modístico, etc.). La segunda etapa es cuando este capital cultural es traducido en un cuerpo concreto de ideas: una idea que toma vida en un objeto; en otras palabras, cuando es objetivado. Por último —que es el que ata

indirectamente al currículo diferenciado propuesto en esta investigación—, cuando el capital cultural entra en un proceso de transacción económica; cuando se establecen *tasas de convertibilidad* entre ambas especies de capital, el título escolar es el que los articula. La *magia social* que trenza este orden de las cosas no es más que el conjunto de relaciones que se forjan entre el capital económico, el cultural y el campo jurídico, último que certifica, autoriza y valida las conversiones y reconversiones de uno a otro. El título escolar, así, está protegido jurídicamente y está facilitado para agilizar los juegos de inversiones.

Pero la institucionalización no solo depende de la consagración simbólica y jurídica del título escolar. Como dice Bourdieu (2011), el diploma escolar permite comparar a sus titulares; es decir, no basta solamente la titulación—en este caso, la población universitaria—, sino que los sujetos deben disputar el acceso a los lugares privilegiados del campo, dependiendo de las cualidades extrínsecas que un currículo administrativo y formalmente no ofrece. Deben *compararse* permanentemente en una lucha en la que pueden sucumbir y pueden ser prescindibles y reemplazados. Así, la institucionalización del capital cultural va de la mano con las habilidades (*ability*) y las competencias culturales conseguidas por fuera de los marcos que encierran el currículo. Va, en pocas palabras, atada al currículo diferenciado, entendido como un cúmulo de realidades subyacentes en la vida cotidiana de los estudiantes que inciden en sus experiencias y trayectorias académicas, y al registro distintivo en los cuales se han inscrito unos y otros.

Se puede señalar una última cuestión antes de pasar a ver cómo este registro de *distinción* (Bourdieu, 2005, 2019) se observa en los estudiantes del Programa de Sociología de la Universidad del Atlántico, y es la conjunción capital cultural/*habitus*. Como señala Bourdieu (2011): “El capital cultural es [...] una propiedad hecha cuerpo, [...] un *habitus*” (p. 215). En efecto, el capital cultural apropia un cuerpo de conocimientos, de saberes, de habilidades; conjuga una moralidad y una forma de orientarse en el mundo de acuerdo con los criterios sociales que se van absorbiendo en el cuerpo y, de esa forma,





pasa a ser un *habitus*, es decir, un principio de visión. Conviene recordar aquí la suerte de retruécano que Bourdieu (2002b) enuncia en *Lección sobre la lección*: “El cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo” (p. 41), afirmación que lleva a pensar que, alojados en el mundo, hospedamos a este en el cuerpo.

Romper con la visión corriente del mundo es ver lo social incorporado, el *habitus* engendrado, el que es capaz de movilizar las estructuras sociales de lo social. Por eso, los *habitus* son siempre sistemas de coordenadas que fijan una geografía de lo social en los cuerpos de los individuos. Bourdieu (2007) definirá el *habitus* (y en relación con este, el capital cultural) como:

[...] condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia [que] producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generados y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlas [...]. (p. 86)

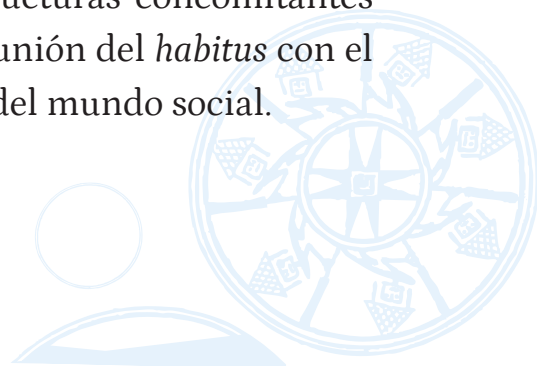
De acuerdo con esto, el capital cultural se aloja en el cuerpo y deviene — por un proceso de incorporación e inculcación, por distintos mecanismos de aprendizaje, por interacción constante con las obras del campo de producción cultural— en *habitus*, es decir: principios de conducción sociales, criterios de visión y percepción y/o *sistemas de disposiciones duraderas* que pueden modificar las lógicas de las grandes estructuras sociales y, a la vez, pueden revertirse morfológicamente mediante las presiones de aquellas. Esta socio-lógica, este método de puesta en relación de lo social, es lo que Bourdieu denominó “constructivismo estructuralista”, el cual explora la red de relaciones que se construyen en los claroscuros de la objetividad y la subjetividad, el movimiento doble de “exteriorización de lo interior e interiorización de lo exterior” (Corcuff, 2010, p. 32).

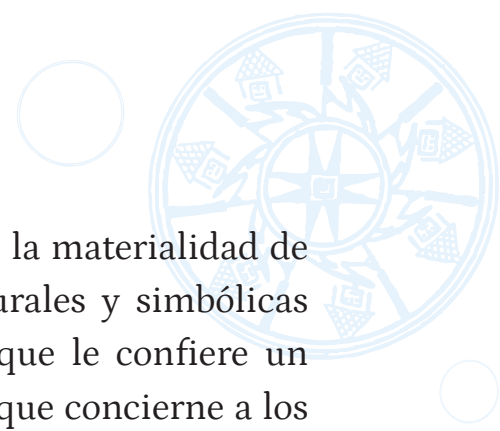
Consecuente con los apartados anteriores, las entrevistas abiertas y semiestructuradas aplicadas a estudiantes y a los grupos focales arrojaron información significativa que permitió comprender la relación entre el *habitus* y la noción de currículo diferenciado aquí sostenida. El perfilamiento de estas características, además, brindó claridad sobre las distancias y los acercamientos que hacen posible el capital cultural en tanto expresión del currículo diferenciado.

### **Caracterización del capital cultural en los estudiantes del Programa de Sociología: acercamientos y distancias culturales como currículo diferenciado**

Veamos las siguientes respuestas en la entrevista abierta, donde el Entrevistado #1 glosó sobre las actividades extracurriculares (académicas, culturales, deportivas, artísticas, etc.) que tenía o desempeñaba: “Me encanta la fotografía, la arquitectura, la historia, el arte, la música, sobre todo la música clásica. [...] De lo académico, salir al museo en donde pueda ver obras de arte o tratar de asistir a conciertos que últimamente han sido virtuales [...]” (Entrevistado #1). De la misma pregunta, veamos la siguiente respuesta: “No, en el momento no. Antes jugaba bastante fútbol. A veces salgo a manejar en moto como mecanismo de relajación” (Entrevistado #3).

Si tuviéramos que conjeturar sobre el porqué de ese abismo que separa a uno de otro, esa razón social que colma de contenido a una respuesta y a la otra la deja casi, en el periplo de un murmullo, vacía, sin duda habría que decir: es el capital cultural. En efecto, el capital cultural, lejos de ser una idealidad, es una formación socialmente inscrita en la corporalidad, que moldea los principios que rigen nuestras vidas. Sin embargo, no hay que buscar la razón social de las cosas por fuera de las relaciones que establece. Si hay un *habitus* inculcado, es porque hay, paralelamente, un campo de fuerzas que lo ha movilizado, un conjunto de estructuras concomitantes que transitan los cuerpos. Según Corcuff (2010), la unión del *habitus* con el campo es el mecanismo principal de la producción del mundo social.





En las respuestas anteriores, avistamos no solamente la materialidad de la cultura —resorte del sistema de disposiciones culturales y simbólicas de la incorporación social—, sino también el campo que le confiere un marco de coherencia, un sentido que es antagónico porque concierne a los *enclasmientos* (Bourdieu, 2011) o a las posiciones en el espacio social. En este sentido, en ambas respuestas se asoman dos elementos indispensables de la distinción social: por una parte, la función de demarcación de las actividades no contempladas en el currículo formal, que se traduce en la coagulación de referentes culturales y en la resonancia inconsciente de los individuos frente a ellos, la cual forma parte, a su vez, de una suerte de inconsciente social que opera mediante inclinaciones percibidas como naturales y no artificiales. Por otra parte, y en relación con lo anterior, se observa la conciencia del proceso de etiquetaje, de las ventajas que el sistema cultural autoriza y que el sujeto capta como un efecto de beneficio o trascendencia. En otras palabras, se trata de una suerte de dialéctica entre la conciencia y la inconsciencia del capital cultural en los campos que atraviesa.

Así, es “natural”, es decir, previsiblemente social, que en la primera respuesta se despliegue un conjunto de actividades referidas a la cultura: exploración artística, música clásica y lecturas por placer. En la otra respuesta, ocurre todo lo contrario.

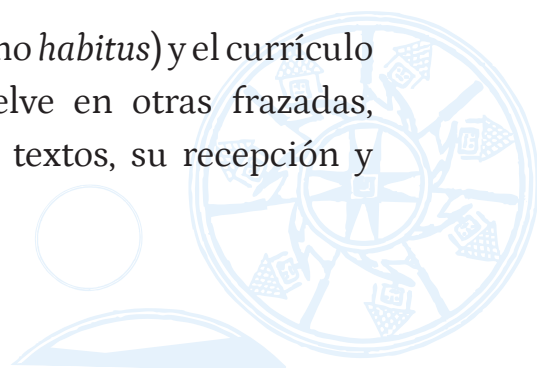
Por otra parte, si analizamos las respuestas de estos entrevistados sobre la pregunta sobre cuál fue el último libro leído y cuándo se leyó, vislumbraremos, nuevamente, la diferenciación del capital cultural y, por consiguiente, el currículo diferenciado. En el primer caso: “El último libro completo fue la novela de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez” (Entrevistado #4); en el segundo: “De manera personal estoy leyendo los libros de Harry Potter nuevamente y hace más o menos un mes que estaba leyendo el primer libro, *La piedra filosofal*” (Entrevistado #5).

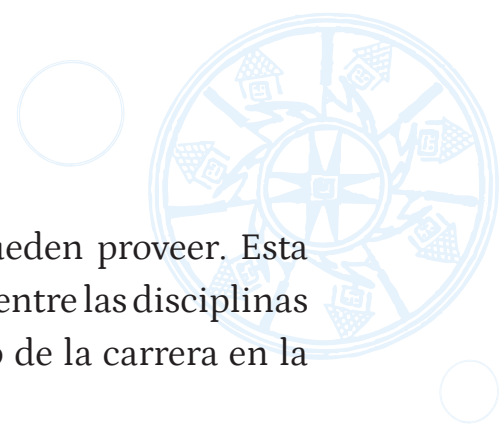
Las relaciones de fuerza que moviliza el campo literario, en este caso sobre las representaciones válidas y culturalmente estables, pueden observarse

con notoriedad. En un caso, tenemos la lectura culta, imprescindible, lo que Lahire (2006) llama, en su teoría sociológica de la recepción (Duarte, 2020), *apropiaciones sociales diferenciadas*, que, si bien no reducen la experiencia de los lectores ni de los sujetos en su interacción con las obras literarias, sí plasman las relaciones objetivas que el campo hace posible, las cuales petrifica y hereda a las siguientes generaciones (qué se lee, qué es mejor leer, qué textos deben omitirse, etc.). La diferencia y el efecto de diferenciación curricular que produce leer una obra como *Cien años de soledad*, por un lado, y la saga de *Harry Potter*, por otro, puede explicar los acervos socialmente representativos del capital cultural: lo que es legítimo poseer y lo que legítimamente exigirá la expectativa social o “la experiencia de consumo cultural” (Broitman, 2015, p. 50). Así, tendríamos la lectura de cultivación, de inculcación: la lectura culta; y, del otro lado, la lectura de masas: la saga de libros *best seller*, que se presentan en formato cinematográfico para aquellos a quienes les resultaría más difícil leerlos, etc.

Por otro lado, las respuestas de los cuestionados concuerdan si se observa su estratificación social o el lugar físico —esto es, material— de enunciación al que están ligados. En el primer caso, el entrevistado reside en un barrio de Soledad que ondula entre el estrato tres y cuatro, mientras que la segunda persona reside en una zona de estrato uno. Las condiciones materiales de existencia se filtran en la formación de los *habitus* culturales y se reformulan de acuerdo con la disponibilidad económica de los agentes. Nunca están aislados del contexto socioeconómico ni de los enclasmientos que el espacio social establece. En suma, la pertenencia a una zona espacial y su estratificación funcionan como un elemento de previsibilidad social que existe como probabilidad o como energía —en el sentido aristotélico del término, tal cual una semilla potencialmente germinará en un árbol— que potencializa un estado de cosas incorporado al cuerpo: el *habitus*.

Ahora bien, la relación entre el capital cultural (como *habitus*) y el currículo diferenciado (como expresión de aquel) se envuelve en otras frazadas, más allá de la investidura que la topología de los textos, su recepción y





la estratificación social de los lugares de residencia pueden proveer. Esta relación también se expresa en la reciprocidad que existe entre las disciplinas y/o actividades de los estudiantes, por fuera del estudio de la carrera en la Universidad del Atlántico.

Por otro lado, en la entrevista semiestructurada se presenta el siguiente pasaje de respuesta del Entrevistado #1, quien, en atención a la pregunta sobre el área de conocimiento, respondió haber estudiado, sin culminar la carrera, el programa de Artes Plásticas ofertado por la Universidad del Atlántico: “[...] de pronto, las artes le dan a uno un poco más de creatividad en esa parte de cómo ve el mundo, más en esta época, y le da una referencia de la línea histórica [...] y hay que incluir que antes de escribir el hombre aprendió a pintar [...]”.

Vemos que la inclinación artística cumple una función fundamental en la receptividad social, pues permite articular otros instrumentos de análisis que consagra la cultura dominante, lo que Bourdieu (2008) llamaba instrumentos de percepción estéticos. Así, por ejemplo, dice este estudiante: “Las bellas artes no las dejé por completo. Todavía pinto y dibujo de a ratos [...]” (Entrevistado #2).

Esto permite cristalizar e instituir el capital cultural que permanece incorporado —el *estado objetivado* que describía Bourdieu (2011)— en un producto que participa de los bienes del mercado cultural, que circula en un espacio de exigida competitividad, el campo artístico, aún más que en el campo del saber, donde se incrusta la sociología y las ciencias humanas: “Profesor, son ciencias humanas; es mucho más tranquilo. Artes Plásticas es una “super envidia”: que aquel tiene técnica, que aquel maneja conceptos [...], que aquel [o aquella] pinta mejor, [que] aquel hace mejor escultura [...]” (Entrevistado #2).

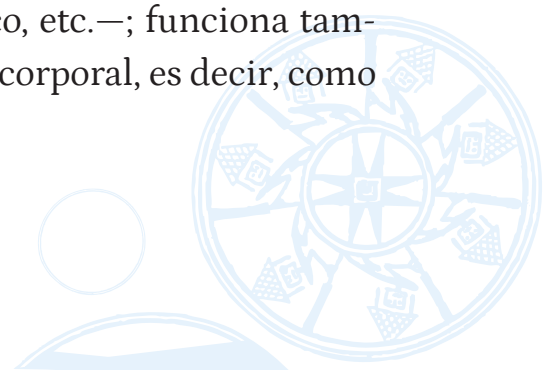
De acuerdo con lo anterior, la práctica artística genera inclinaciones hacia el contenido mismo del campo cultural que, al mismo tiempo, entabla relaciones con el campo académico, a menudo configuradas mediante

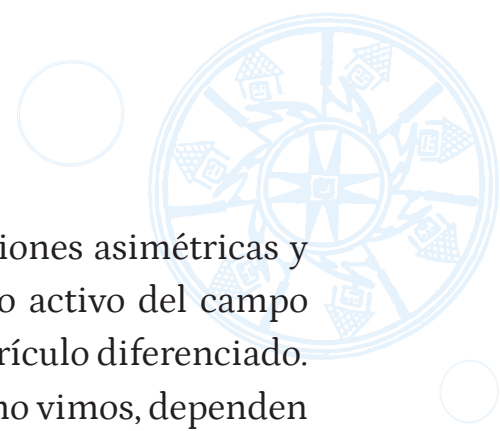
procesos de certificación simbólica; es decir, de consagración y de distinción en la economía de los bienes de prestigio, presentados como apariencia o como ilusión: “A través de los juegos sociales que propone, el mundo social proporciona a los agentes mucho más y otras cosas que los envites aparentes, que los fines manifiestos de la acción” (Bourdieu, 2002a, p. 53). Esto quiere decir que el contacto con la experiencia artística —es decir, la integración a determinadas prácticas culturales y el desinterés interesado por el acceso a las producciones del campo cultural— forja beneficios en tanto se traducen en procesos de acumulación de capital, todo en un juego de inversiones y reinversiones inmediatas entre el capital cultural y el capital simbólico.

Pero volvamos a los efectos de diferenciación, elemento operatorio del capital cultural y su solapamiento como significación simbólicamente autorizada. En interacción con la entrevista semiestructurada, por ejemplo, se contemplaba una pregunta que indagaba sobre la frecuentación de bibliotecas, ya sea de manera virtual o presencial. Veamos la respuesta de otro de los entrevistados al respecto: “Bueno, no puedo decir que las utilizo con mucha frecuencia porque la verdad es que las utilizo más que todo cuando tengo que buscar artículos para algún trabajo” (Entrevistado #3).

La mecanización que ocurre por efectos de formalización curricular (leer tal o cual capítulo para la clase, saber qué dice tal o cual autor, etc.) difiere esencialmente de la inculcación voluntaria o del aprendizaje académico y/o cultural. Por ejemplo: “Antes de pandemia, utilizaba mucho la biblioteca de la Universidad [...]. [...] era frecuente mi ida a ese lugar” (Entrevistado #4).

La diferenciación, entonces, ocurre como un proceso de registro en un doble sentido: funciona como acoplamiento o empalme a los contextos sociales por medio de una serie de atracciones y socializaciones que el agente va experimentando a lo largo de su vida —la interacción con una novela, con la escritura, con la música, con algún rastro artístico, etc.—; funciona también, como advirtió Bourdieu (2007), como registro corporal, es decir, como propiedad ideal objetivada o hecha cuerpo.





Así, el volumen de capital cultural funge, en las relaciones asimétricas y volátiles entre unos y otros estudiantes, como principio activo del campo cultural, como principal articulador y eje nuclear del currículo diferenciado. Las distancias y los acercamientos que se establecen, como vimos, dependen de las resonancias, de las interacciones y de las socializaciones que tienen los estudiantes con el capital cultural, y que canalizan como propiedades incorporadas diferenciadoras.

Sin embargo, los elementos diferenciadores detectados en los registros del capital cultural de los estudiantes no solo atañen al éxito o al rendimiento escolar, cultural y, en últimas, social, sino que trastocan la estructuración curricular del sistema educativo, en particular de la educación superior colombiana. En la subtrama de las mallas administrativas, formalmente diseñadas, determinadas y reconocibles por la red de instituciones encargadas —pero aceptadas por los estudiantes al acceder a la oferta académica— se esconden unos mecanismos de filtraje que separan a unos estudiantes y acercan a otros, dependiendo del volumen de capital cultural poseído. Este tipo de filtros son ignorados por documentos técnicos como el Proyecto Educativo del Programa de Sociología (2010-2013).

Así, entonces, veremos las implicaciones a nivel del currículo diferenciado, es decir, cómo tales distinciones generan asimetrías al interior del sistema educativo, cómo el contexto sociocultural forja los soportes que sostienen las desigualdades escolares y cómo estas son necesarias para la reproducción social.

### **Diferenciación curricular y reproducción social: el *numerus clausus* de la institución educativa superior y el confinamiento por pandemia**

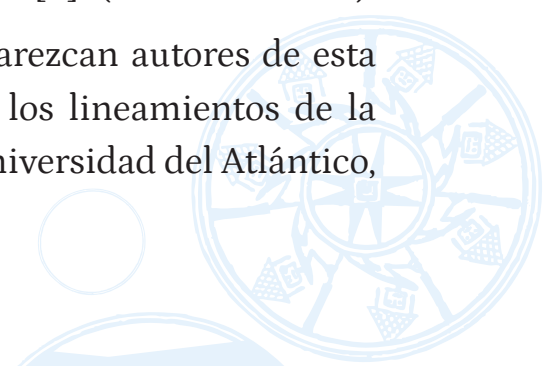
La diferencia entre “En pandemia leí lo que nos mandaban a estudiar; leíamos por capítulos” (Entrevistado #5) o “*Sociología y Filosofía* [de] Émile Durkheim. [...] no lo leí completo, pero sí el estudio preliminar [...]” (Entrevista #6) y la anterior respuesta citada en el que el estudiante respondía, en la pregunta sobre el último libro leído y cuándo lo hizo, que fue *Cien años de*

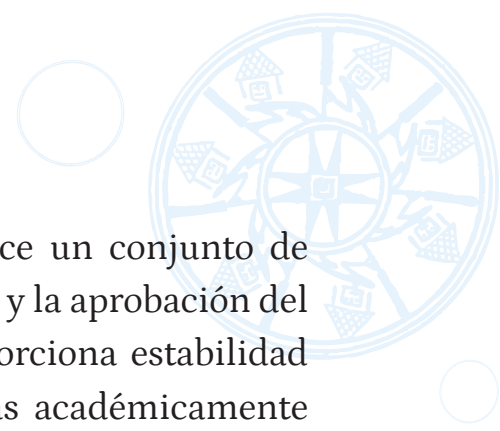
*soledad*, es que entre las respuestas existe una brecha que el diseño curricular reconoce subterráneamente en tanto que exige, para seguir existiendo como institución, el desempeño diferenciado a través de filtros aplicados informalmente en los entresijos de su marco de coherencia.

La exigente competitividad al interior del campo académico esconde profundas estrategias de reproducción social que son funcionales al sistema educativo y, en especial, cruciales para las dinámicas de la educación universitaria. Bourdieu señala, al respecto, que estas estrategias están diseñadas para no permitir que todos accedan a los beneficios simbólicos, a menudo traducidos en capital social (preferencias en plazas de investigación y/o trabajo, etc.), que, por definición y por contrato de inversión económica — luego simbólica —, confiere el título escolar a quienes lo demandan. En otros términos, tanto la lógica de filtración de la educación universitaria como la diferenciación curricular, que sella el proceso a nivel de las condiciones materiales y de la inculcación cultural, funcionan como un *numerus clausus*, según Bourdieu (2011): integran a unos y excluyen a otros, aun cuando todos estén incluidos en la misma situación escolar, bajo la misma lógica de certificación universitaria y siguiendo las mismas reglas de procedimiento formalmente establecidas por la universidad para todos: “Toda estrategia de reproducción implica una forma de *numerus clausus* en la medida en que cumple funciones de inclusión y de exclusión, limitando [...] el número de individuos habilitados para formar parte de él [la reproducción escolar]” (Bourdieu, 2011, p. 46).

Entre los primeros entrevistados citados, por un lado, hay quienes se asimilan a los ensamblajes que la universidad propone en apariencia. Leen autores que el programa universitario les impone o que son necesarios para la aprobación curricular del semestre o de determinada materia: “El último libro que leí fue el de [Gilles] Lipovetsky, *La era del vacío* [...]” (Entrevistado #7).

Es natural que en un programa de sociología aparezcan autores de esta índole: Durkheim, Habermas, Lipovetsky, etc. Son los lineamientos de la malla curricular del Programa de Sociología de la Universidad del Atlántico,





y es normal en dos sentidos: normativo, pues establece un conjunto de autores y obras académicas necesarios para el desarrollo y la aprobación del programa; y normalizante (o naturalizante), pues proporciona estabilidad a nivel del capital cultural y de los requisitos y cuotas académicamente construidas. Sin embargo, cuando hay una desviación en los niveles de instrucción, en la dimensión en que opera el capital cultural, surge también un principio de diferenciación inherente al currículo (Roselló, 2013).

Tal es el caso del estudiante que, en virtud de sus acercamientos a obras de producción cultural, ofrece una respuesta reveladora: no basta con las lecturas habituales del medio (en este caso, aquellas que circulan entre los estudiantes del programa); también se leen aquellas que están fuera, que impregnan la vida misma, como la obra magna de García Márquez. Y en la medida en que se lee *Cien años de soledad* (como lectura paralela), en tanto se exploran otros terrenos —literarios, artísticos, musicales, etc.— y se adquieren los instrumentos menores ligados a inversiones de tiempo considerables, mayor es la diferenciación alcanzada.

No obstante, el fenómeno de la «distinción» es un asunto de clases, entendidas en sentido bourdieusiano y no marxiano (Bourdieu, 2011). Los enclasmientos corresponden a efectos sociales incrustados en disposiciones y principios de percepción de lo que Bourdieu (2007) denomina *sentido práctico*. Sin embargo, todo sentido práctico de la acción literaria —y, de manera más general, del sentido práctico del gusto— proviene de presupuestos sociales históricamente adaptados, contruidos y naturalizados.

Una de las más importantes violencias simbólicas que advirtió Bourdieu es que la clase dominante engendraba su propia «teodicea» —aquí haciendo alusión a la sociología de la religión de Weber— o, mejor aún, su propia *sociodicea* (Bell, 1966; Bourdieu, 2012). Esto significa que el mundo social, a veces, se nos presenta de manera aparentemente ingenua. Los efectos de distinción intentan precisamente aparecer como hechos naturales, tal como ocurre con las oposiciones que favorecen a los hombres en la división sexual

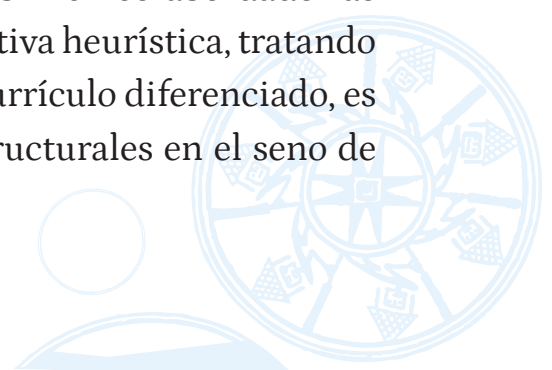
del trabajo (Bourdieu, 2000a): arbitrariedades que han tomado cuerpo y son eficaces porque así lo ha querido el mundo social.

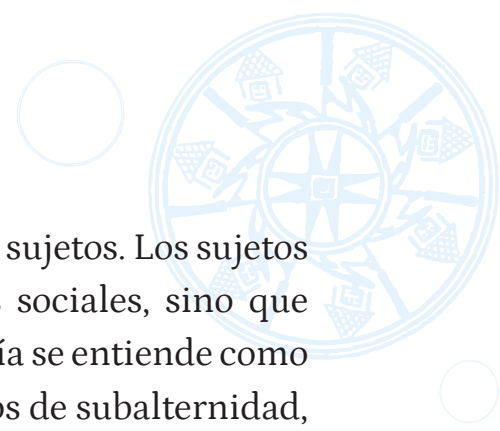
La reproducción escolar, como estrategia de reproducción social, aparece entonces como una “ideología del gusto natural”, como un suceso *deus ex machina*, sin dejar rastro susceptible de ser hallado. Bourdieu (2012) afirma:

La ideología del gusto natural obtiene sus apariencias y su eficacia del hecho de que como todas las estrategias ideológicas que se engendran en la cotidiana lucha de clases, naturaliza las diferencias reales, convirtiendo en diferencias de naturaleza unas diferencias en los modos de adquisición de cultura y reconociendo como la única legítima aquella relación con la cultura [...] que muestra la menor cantidad posible de huellas visibles de su génesis. (p. 76)

Señalar, en este sentido, las diferencias en los volúmenes de capital cultural y sus posibles inversiones es también advertir las condiciones de la constancia del orden social (Bourdieu, 2011). El espacio social permanece oculto y, por tanto, un auscultamiento —en el que el sociólogo y el vidente comparten similitudes estrictas— es necesario para discernir su coherencia. Pero esta coherencia se construye socialmente, tanto en relación con las movilizaciones que proveen las estructuras sociales como con las disposiciones subjetivas de los individuos. Toda práctica, conducta e institución social se sustenta en estos principios de desconocimiento y reconocimiento, en la “eternización de lo arbitrario” (Bourdieu, 2000b). Lo natural, las propiedades del genio escolar y el don de trascendencia ocultan así un conjunto de relaciones entre las distintas capas del funcionamiento social.

El *numerus clausus* y la exclusividad social se perciben, sin embargo, desde otro ángulo a través de la información recabada. Si hemos abordado las divisiones del inconsciente social desde una perspectiva heurística, tratando de bosquejar los renglones del capital cultural y el currículo diferenciado, es necesario también mostrar cómo las distancias estructurales en el seno de





la educación universitaria son percibidas por los propios sujetos. Los sujetos no son entidades pasivas, zarandeadas por las fuerzas sociales, sino que poseen capacidad de agencia. Comúnmente, esta categoría se entiende como la posibilidad de que un agente actúe en ciertos contextos de subalternidad, en condiciones en las que su ser social lo ve reducido y, aun así, conserve margen de maniobra sin ser eclipsado por las relaciones de poder (Bourdieu, 2007; Butler, 2001). El Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia (2015), institución que analiza las dinámicas sociales derivadas de los marcos de conflicto y guerra, define, por ejemplo, la agencia como la capacidad de un sujeto o colectivo de actuar en un orden social concreto.

En este sentido, los datos obtenidos mediante grupos focales para la investigación son importantes porque muestran cómo las divisiones sociales y culturales también son percibidas como desventajas por los mismos estudiantes, en relación con la pregunta sobre cómo consideran que sus profesores desarrollan las clases en sus respectivas materias. Es el caso de uno de los estudiantes, quien afirma: “[...] al colocar un trabajo escrito, ellos asumen que todos poseemos las herramientas adecuadas para poder desarrollarlo [...] me parece que el proceso educativo debe tener en cuenta muchos aspectos, como el entorno [...] cultural” (Grupo focal, participante #1).

Los efectos directos de la discriminación cultural son incorporados, pero a la vez sentidos; se encuentran enhebrados a la capacidad de juicio y de clasificación de sí mismos por parte de los sujetos, y entrañan, asimismo, un problema de método en la sociología, pues, como señala Bourdieu, ¿cómo clasificar a sujetos clasificantes? “En la vida diaria, los agentes clasifican” (Bourdieu, 2019, p. 31).

En este sentido, el estudiante citado anteriormente puede dar cuenta de las distorsiones y asimetrías a las que está sujeto, tanto como sujeto que clasifica —desde su *habitus* y su capital cultural, que son su lugar de enunciación— como sujeto que es clasificado por las estructuras sociales:

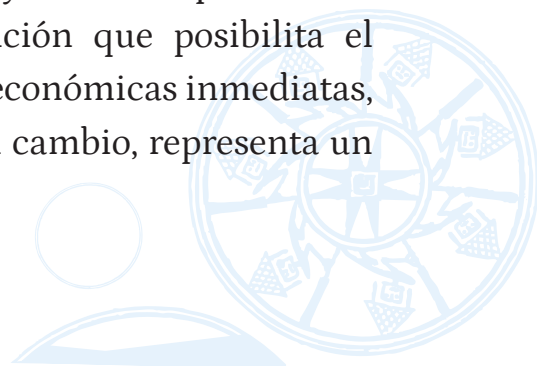
“[...] yo soy una persona que aprende mediante la práctica y, por ello, me ha costado mucho en la carrera [aprender sociología], porque la mayoría de las materias se dan de manera teórica y no es completamente mi fuerte” (Grupo focal, participante #2).

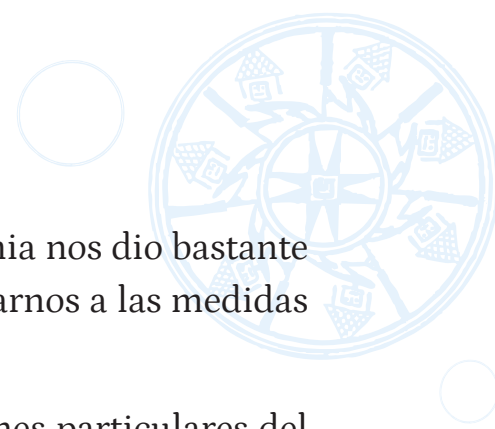
La capacidad de hilar un relato racional a partir de las herramientas que la sociología universitaria les ha proporcionado para desentrañar estos mismos procesos les devuelve la capacidad de agencia, es decir, de maniobrar al mismo tiempo que las estructuras sociales coaccionan el espacio social y los campos de referencia. Se adquiere así una conciencia crítica de los efectos sociales del campo educativo y del campo cultural: “[...] esos entornos influyen en el tipo de aprendizaje que tenemos, y eso lo vemos desde la educación primaria, pero se hace más notorio en una etapa de educación superior por la vulnerabilidad que pudiéramos tener [...]” (Grupo focal, participante #3).

Por otra parte, esta misma autoreferenciación de las condiciones sociales en las que se despliega el capital cultural y las divisiones que profiere se refleja, según las respuestas de los estudiantes, en factores que se han exacerbado durante la pandemia de Covid-19 y las clases remotas. Como se ha evidenciado en diversos estudios, la pandemia ha afectado significativamente las dinámicas de la educación (UNESCO e IESALC, 2020).

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales, se observa que una de las grandes falencias, a nivel de capital cultural y de las condiciones materiales de existencia a las que está ligado, es el uso de las TIC y el modelo de aprendizaje en modalidad virtual. Esto afecta no solo la realización de actividades curriculares de forma sincrónica y asincrónica, sino también la preparación necesaria del estudiante para manejar herramientas tecnológicas que, en gran medida, no utilizaba antes de la pandemia.

Para algunos, por disposición familiar, *habitus* y contacto previo con dispositivos tecnológicos, además de la manutención que posibilita el patrimonio familiar y que los libera de necesidades económicas inmediatas, este proceso ha sido laxo y suavizado; para otros, en cambio, representa un





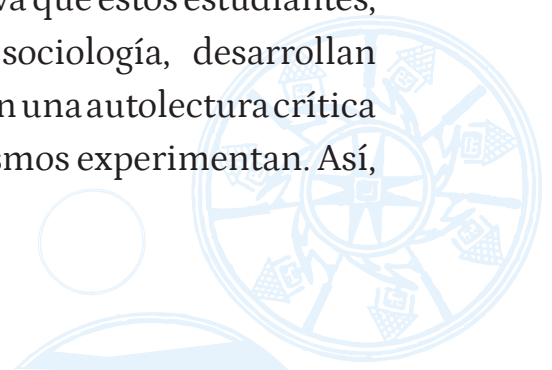
desafío forzado y complicado: “Cuando inició la pandemia nos dio bastante duro la medida. [...] nos vimos forzados a intentar acoplarnos a las medidas de las TIC” (Grupo focal, participante #4).

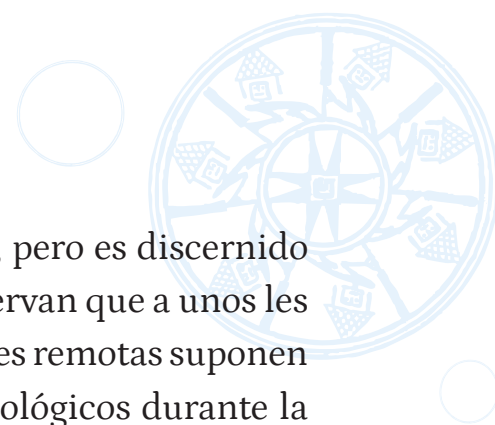
También el capital cultural está ligado a las condiciones particulares del proceso de inculcación y de aprendizaje. La pandemia modificó las relaciones sociales en que se inscribía la educación universitaria. Si antes los estudiantes podían circular y disfrutar de un espacio de interrelación como es el campus universitario, que activaba otros factores esenciales para los métodos de aprendizaje (contacto con los docentes, relaciones intersubjetivas con amigos, acceso a los insumos de la universidad, uso del tiempo en actividades extracurriculares, etc.), la pandemia confinó el proceso educativo a la soledad de un cuarto, interrumpiendo la integralidad del espacio de aprendizaje. Uno de los efectos más directos de ello es el deterioro de la salud mental (estrés, ansiedad, etc.) y la deserción escolar. En múltiples casos, como hemos visto, se afirmaba que había una relación entre la carga académica en la virtualidad y el estrés que se sentía (Grupo focal, participante #5).

Finalmente, se puede concluir dos o tres elementos que resaltan de acuerdo a la evidencia empírica trabajada y a la teoría del currículo diferenciado, vista desde la óptica del capital cultural:

1. El proceso de inculcación, instrucción y/o aprendizaje está ligado a las dinámicas del capital cultural, en tanto que su principio práctico y operativo está basado en la inversión cronológica que un cuerpo biológicamente puede soportar. Como no se puede transferir (como un capital económico, por ejemplo), está supeditado a numerosas reglas de obtención. La instancia que permite una mejor obtención y acumulación de capital cultural es la familia, y de ella se deriva la transmisión de las disposiciones y principios de visión y percepción, o coordenadas sociales (*habitus*), que serán heredadas de generación en generación, permitiendo la circulación y la reproducción del capital cultural.

2. El efecto de distinción es el principal determinante del capital cultural. En la investigación, este elemento es el principal desencadenante de los procesos de selección no formales, los cuales no están contemplados académica y administrativamente en los planes y los lineamientos curriculares. El currículo diferenciado es el repositorio de las desigualdades que se forjan al interior del campo educativo y del campo académico, además de ser el receptáculo de las diferenciaciones producidas por la misma lógica del recinto universitario y del sistema educativo colombiano. Como sostuvimos, el capital cultural, en unos marcos aparentemente horizontales, jurídicamente amparados bajo el título escolar y técnicamente sustentados por la impartición igualitaria del saber, es, a la vez, integrado por una lógica diferenciadora (el *numerus clausus*), que es omitida por los efectos de naturalización del proceso de instrucción (todo efecto que se da por natural es socialmente instituido). El currículo diferenciado, en términos de la retención del capital cultural, posibilita el éxito o el fracaso, la exclusión o la inclusión, en el acceso o la deferencia del campo cultural y académico. Es, de acuerdo con Illich, como vimos al comienzo, el principio del «currículo oculto», a saber, el lugar donde se ocultan los contenidos ideológicos y políticos de determinada estructura organizacional de la escuela, donde se reflejan las intenciones de las diferentes acumulaciones del capital cultural.
3. La evidencia empírica recolectada ofrece elementos de juicio para observar las anteriores premisas. De acuerdo con ella, se observan distintas maneras de tenencia del capital cultural en los estudiantes, formas en que este se ha acumulado, maneras en que se articulan y resonancias de las especies de este tipo particular de capital (música, artes, literatura, filosofía, etc.). A la vez, se observa que estos estudiantes, al estar insertos en una carrera como la sociología, desarrollan naturalmente elementos de análisis que suponen una autolectura crítica de los elementos y de los procesos que ellos mismos experimentan. Así,





el currículo diferenciado opera satisfactoriamente, pero es discernido por los estudiantes, ya sea porque en la carrera observan que a unos les va mejor en teoría que a otros, ya sea porque las clases remotas suponen un manejo y una tenencia de los dispositivos tecnológicos durante la pandemia; el *habitus* escolar les permite también auscultar sus mismas condiciones y planteárselas reflexivamente.

## Conclusiones

Es preciso indicar que el estudio llevado a cabo da cuenta de que la educación superior no puede olvidar aquellas realidades externas al currículo formal, pues inciden en la vida educativa de los discentes, actuando como un currículo diferenciado. Por ello, es preciso avanzar hacia una educación superior que logre armonizar las diferentes dimensiones de lo que comprende un ser humano: su mente y su capacidad cognitiva, sus emociones y sensibilidades, y las distintas maneras de habitar el cuerpo y la corporeidad.

En el estudio se encontró que el currículo diferenciado es el repositorio de las desigualdades que se forjan a nivel educativo, además de ser el receptáculo de las distinciones reproducidas por el sistema de educación superior. En consecuencia, los estudiantes de Sociología no todos tienen el mismo nivel de rendimiento o desempeño, lo que hace que unos sean excluidos y otros incluidos en los circuitos en donde opera el capital cultural. Así, unos leen los *papers* del Programa de Sociología como cuotas de aprobación, mientras que otros leen *Cien años de soledad*, como se evidenció en la información recabada.

Hablar de un currículo diferenciado desde lineamientos epistemológicos supone la posibilidad de reconocer situaciones que históricamente han sido silenciadas en el acto pedagógico y en los diseños curriculares. Por ello, se valora la diferencia y se comprende que, en ocasiones, las mismas condiciones diferenciales crean desventajas en las vidas de los sujetos.

Comprender que el capital cultural en un currículo diferenciado está amparado jurídicamente por la normatividad colombiana y otras de carácter internacional, y tecnocráticamente sustentado por la impartición igualitaria del saber, es entender que, a la vez, está integrado por una lógica diferenciadora de la educación en el tiempo (el *numerus clausus*), que hoy es omitida por los efectos de naturalización del proceso de instrucción, donde todo efecto que se da por natural es socialmente instituido.

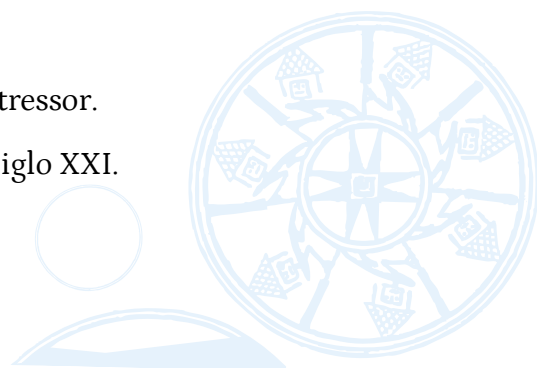
## Recomendaciones

Resulta de suma importancia la apertura de procesos de enseñanza y aprendizaje que abran la posibilidad de valorar el contexto social y cultural de los estudiantes, identificando con ello elementos que potencien su formación académica. Sin embargo, para esto se requiere la comprensión de la realidad que subyace en la cotidianidad, más allá del salón de clases.

Igualmente, se recomienda optar por un diseño curricular que consolide esta nueva práctica pedagógica investigativa, como lo hizo Edgar Morin desde un enfoque crítico. Lo importante estriba en integrar el mundo de la cotidianidad como conocimiento válido para la existencia, y eso significa, en definitiva, que la educación debe estar incorporada a la experiencia de vivir y reexistir.

## Referencias

- Artaud, A. (1978). *El teatro y su doble*. Edhasa.
- Bell, D. (1966). Sociodicy: A Guide to Modern Usage. *The American Scholar*, 35(4), 696-714.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000a). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000b). *Poder, derechos y clases sociales*. Desclee.
- Bourdieu, P. (2002a). *Lección sobre la lección*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002b). *Campo de poder, campo intelectual*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.





- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido social del gusto*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2019). *Curso de sociología general 1. Conceptos fundamentales*. Siglo XXI.
- Broitman, A. (2015). La Estética de la Recepción. Bases teóricas para el análisis de las prácticas lectoras y otros consumos culturales. En *III Jornadas de Investigación en Edición, Cultura y Comunicación* (pp. 43-51). Universidad de Buenos Aires. [http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman\\_Jornada-Edicion-2015.pdf](http://jornadasedicion.org/wp-content/uploads/2016/06/Broitman_Jornada-Edicion-2015.pdf)
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Paidós.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Aniquilar la diferencia. Lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas en el marco del conflicto armado*. CNMH.
- Corcuff, P. (2010). Las nuevas sociologías. Principales debates y corrientes, 1980-2010. *Universum: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 30(1), 295-298.
- Correa, C. (2020). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Duarte, D. (2020). Lectura y habitus: un acercamiento a la sociología de la lectura. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 22(1), 321-338. <https://www.redalyc.org/journal/5037/503763261012/html/>
- González, J. (2017). *Relaciones y conexiones de los procesos investigativos: perspectivas ecocomunicativas transdisciplinares*. Universidad Simón Bolívar.
- Hütt Herrera, H. (2012) las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones*, 91 (2), 121-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72923962008>
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Biblioteca anarquista.
- Lahire, B. (2006). *¿Para qué sirve la sociología?* Siglo XXI.
- Pérez, M. (2018). Festival son de negro, un laboratorio de prácticas y saberes. (2018). *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 9(2), 22-38. <https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/283>

- Roselló, M. (2013). Hacia la pertinencia cultural del currículo: perspectivas de una reforma necesaria. *Acta académica*, 53, 101-112. <http://revista.uaca.ac.cr/index.php/actas/article/view/215>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). El proceso de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación* (pp. 355-528). McGraw Hill.
- Unesco y Iesalc. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Unesco y Iesalc. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
- Universidad del Atlántico. (2010). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Universidad del Atlántico.
- Universidad del Atlántico. (2013). *Proyecto Educativo del Programa de Sociología (PEP)*. Universidad del Atlántico.

