



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**SIGNIFICADOS E IDENTIFICACIONES CONSTRUIDAS POR LOS
TESISTAS DESDE LA FES ARAGÓN.**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A
MTRA. REINALDA SORIANO PEÑA

DIRECTOR DE TESIS:
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

COMITÉ TUTORAL:
DRA. CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
DRA. SARA GASPAS HERNÁNDEZ

LECTORES:
DRA. DALIA RUIZ ÁVILA
DR. EMILIO AGUILAR RODRÍGUEZ

Ciudad Universitaria, Febrero de 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

En la presente investigación se encuentran múltiples huellas en el proceso de investigación, que oscilan entre indagaciones, avances y retrocesos, diálogos con autores a través de sus libros y trabajos escritos. También están los diálogos durante encuentros, coloquios, presentaciones, discusiones, conversaciones, sugerencias, críticas, etc. A todos los interlocutores de mi trabajo, que influyeron de manera decisiva en la concreción de este proyecto, que hoy es tesis, les agradezco su generosidad de tiempo y de lectura. A todos ellos mi agradecimiento.

De manera particular quiero señalar que un parteaguas para lograrlo fue participar en los seminarios que imparte la Dra. Rosa Nidia Buenfil sobre Análisis Político de Discurso en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM, ya que tuve el privilegio de leer textos de Derrida, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Foucault, Žižek, Popkowitz, o sea un mundo desconocido para mí.

No obstante, haber concluido los seminarios en el doctorado seguí a la Dra. Buenfil, quien generosamente me permitió formar parte del Programa Interstitucional de Análisis Político de Discurso e Investigación, iniciado en 2003), en donde participa el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV) y el Posgrado en Pedagogía de la FFyL de la UNAM, el cual tiene como objetivo general el intercambio y el fortalecimiento de la formación y la investigación desde el Análisis Político de Discurso (PAPDI). Esto me permitió aprender de y con Daniel Saur, Ofelia Cruz, Pilar Padierna, José Carvajal, Dolores Ávalos, Octavio Juárez, Laura Echavarría, Irán Guerrero, Zaira Navarrete, Abelardo León, Marco Iván Vallejo, Rosario Mariñez, Ernesto Treviño, Dulce Cabrera, Magda Morales, Itzel López, Beatriz Ramírez y Sebastián Plá de sus avances de tesis de maestría o de doctorado. De todos ellos he recibido comentarios muy productivos tanto críticos como sugerentes que han enriquecido la investigación. Las discusiones teóricas que se desarrollan en PAPDI a partir de la lectura y el análisis de un autor, y la presencia de invitados nacionales e internacionales (Ernesto Laclau, Popkewitz, Richard Rorty, Justa Ezpeleta). Gracias a todos ellos y a Rosa Nidia es que me posibilitaron contar con herramientas conceptuales y metodológicas para la construcción de mi tesis.

Este trabajo no hubiese sido posible, si no hubiera contado con la generosidad y la confianza de mis compañeros tesisistas del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón (generaciones 1999-2002), quienes me permitieron acceder a sus narrativas sobre la construcción de su tesis, lo que me permitió no solamente *asomarme* a su vida académica sino también personal. A ellos mi reconocimiento a su trabajo y mi agradecimiento por su apoyo.

Mi acercamiento a la FES Aragón, especialmente al posgrado en Pedagogía, se vio favorecido por el apoyo recibido por el Dr. Antonio Carrillo Avelar, mi director de tesis, quien aceptó apoyarme en la construcción de la misma. Mi admiración a su trabajo académico, pero principalmente a su trato personal, al compartir conmigo su experiencia y sus conocimientos. Mi agradecimiento a

Víctor Delgado por facilitarme información sobre los tesisistas para su localización, así como estadísticas sobre el programa. A Carlos Aguilar su valioso apoyo para contactar a mi tutor.

Mi admiración y reconocimiento a la Dra. Concepción Barrón, actual Coordinadora del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, por darme la oportunidad de construir mi tesis y el haber aceptado formar parte de mi comité tutorial, sus observaciones con relación al campo pedagógico han enriquecido mi investigación.

A las Doctoras Sara Gaspar y Dalia Ruiz, mi admiración y gratitud por sus cuidadosas lecturas a mi trabajo; sus valiosas críticas y sugerencias fueron muy importantes. El apoyo recibido por el Dr. Emilio Aguilar en la lectura a mi trabajo.

También expreso mi gratitud a las Doctoras Ma. Guadalupe Moreno Bayardo y Rosalba Sánchez, por permitirme tener acceso a sus investigaciones, las cuales han sido de mucho aporte para mi tesis.

A mi esposo Alejandro, quien ha sido clave para apoyarme en la realización del presente trabajo, sus palabras de acompañamiento y de comprensión me permitieron cerrar este ciclo. Tal vez lo hubiese podido haber hecho sola pero es más enriquecedor sentirse acompañada. Para mis suegros Yeya y Franco, por darme un excelente compañero de múltiples batallas de vida.

A Esperanza, mi madre quien está siempre en mi corazón. A mis hermanos cuñad@s y sobrin@s a quienes quiero mucho. En especial a mis amig@s quienes me han brindado la oportunidad de contar con su amistad.

Finalmente, mi enorme agradecimiento para Alicia de Alba, Edgar González, Lourdes Chehaibar, Ma. Teresa Bravo y Bertha Orozco, por la oportunidad que me brindaron para aprender de ell@s y con ell@s una visión importante de la investigación en el campo curricular y de la educación ambiental en una primera etapa de mi formación.

CONTENIDO

Introducción.....	6
CAPITULO UNO	
REFERENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN.....	13
1. La formación en el posgrado y la tesis académica.....	13
1.1 Formación intelectual.....	15
1.2 Formación para la investigación.....	16
1.2.1 La tesis: Una práctica educativa para incrementar la eficiencia terminal.....	18
1.2.2 La tesis: Una práctica educativa de formación intelectual y/o para la investigación.....	20
2. Análisis Político de Discurso (APD): Una herramienta analítica que posibilita el estudio y abordaje de la constitución de sujetos educativos. Encuadre general de la investigación.....	28
2.1 Lo político y el discurso: Dos nociones constitutivas del APD.....	29
3. Herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de los significados e identificaciones construidas por los tesisistas con relación a la tesis de doctorado.....	31
3.1 Identidad e identificación en el proceso educativo.....	31
3.2 La narrativa y la construcción de significaciones e identificaciones. Una aproximación metodológica.....	34
CAPÍTULO DOS	
EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM: ASPECTOS CONTEXTUALES.....	44
1.El sistema de estudios de posgrado en la UNAM (SIEP-UNAM).....	45
1.1 Antecedentes del posgrado.....	45
1.2 La estructura del posgrado de la UNAM.....	51
1.3 Modelo académico tutorial del posgrado en la UNAM.....	52
1.4 Flexibilidad.....	53
1.5 Diferenciación de los estudios de maestría y doctorado.....	54
1.6 Los programas de posgrado de la UNAM.....	55
1.7 Retos del posgrado de la UNAM.....	59
1.8 Programas estratégicos para el posgrado en la UNAM.....	63
2. Institucionalización de los estudios de posgrado en pedagogía en la UNAM.....	64
2.1 Pedagogía o ciencias de la educación. Una disputa por la nominación y la configuración disciplinar.....	65

2.2 Antecedentes del surgimiento de los estudios de maestría y de doctorado en Pedagogía en la UNAM.....	66
3. El programa de maestría y doctorado en Pedagogía vigente en la UNAM.....	73
3.1 Características del Programa de Maestría.....	76
3.2 Características del Programa de Doctorado.....	77
4. Una mirada a la FES Aragón: Sede del doctorado en Pedagogía.....	79
4.1 Antecedentes: La maestría en Enseñanza Superior.....	80
4.2 El doctorado en Pedagogía.....	83
CAPÍTULO TRES	
EL DOCTORADO EN PEDAGOGIA DE LA FES ARAGÓN: ¿UN PROGRAMA QUE CONVOCA?.....	
1. Interpelación y procesos educativos.....	88
2. Mecanismos de interpelación utilizados en el doctorado en Pedagogía en la FES Aragón.....	92
2.1 Medios por los que los estudiantes conocen el programa de doctorado en Pedagogía.....	93
2.2 Motivos para participar en el programa.....	93
3. Estrategias utilizadas para interpelar a los estudiantes para construir la tesis.....	95
4. Rituales institucionales y condiciones locales que refuerzan la interpelación.....	98
4.1 Los coloquios de doctorandos.....	100
4.2 Los exámenes de candidatura al grado.....	102
4.3 Los exámenes de grado.....	106
5. ¿El programa de doctorado en Pedagogía de la FES Aragón es un programa con una interpelación exitosa?.....	109
CAPÍTULO CUATRO	
LA ELABORACIÓN DE LA TESIS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA EN LA FES ARAGÓN: UNA MIRADA AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICACIONES E IDENTIFICACIONES.....	
1. Educación e identificación.....	114
1.1 La noción de <i>falta o precariedad</i> , como <i>detonante</i> del proceso de identificación.....	115
2. Precariedades de los estudiantes durante la construcción de la tesis de doctorado en Pedagogía.....	117
3. Aprender a elaborar la tesis: Un momento para lo simbólico.....	121
3.1 Construcción de aprendizajes académicos.....	124

3.2 Construcción de aprendizajes de <i>vida</i>	126
4. Imágenes identitarias acerca de la investigación y el doctorado, la tesis, los directores de tesis, los comités tutorales y los tesistas.....	128
4.1 El doctorado y la investigación.....	129
4.2 La tesis.....	132
4.3 Los tutores y los comités tutorales.....	134
4.4 Cómo se <i>ven</i> a sí mismos los tesistas.....	138
5. La significación de la tesis y el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón.....	143
5.1 Las <i>debilidades</i>	145
5.2 Las <i>fortalezas</i>	148
6. El proceso de construcción de la tesis: Una <i>mirada</i> a lo afectivo.....	150
7. Articulación de los significados sobre la tesis y el doctorado en Pedagogía.....	153
CONCLUSIONES Y APERTURA DE NUEVAS INTEROGANTES.....	160
1. Una mirada pedagógico sobre lo educativo.....	161
2. Los procesos educativos de los tesistas de doctorado de Pedagogía de la FES Aragón.....	166
3. Las precariedades y lo afectivo: detonantes para elaborar la tesis y ser doctor en Pedagogía.....	172
4. Las identificaciones que se construyeron durante la elaboración de la tesis.....	179
5. Apertura de otras líneas de estudio.....	183
REFERENCIAS.....	185

Introducción

La presente investigación tiene como detonante mi formación en el doctorado en Pedagogía, concretamente durante mi proceso de aprendizaje del Análisis Político de Discurso (APD).¹ El acercamiento a esta perspectiva teórica, ha sido un tanto compleja y accidentada, ya que ha modificado mi *forma de mirar al mundo*.

La interpelación² sobre el tema de la tesis fue al leer el texto de Jacques Derrida (1997) *El tiempo de una tesis*.³

¿Debería hablarse de una época de la tesis? ¿De una tesis que requeriría tiempo, mucho tiempo, o de una tesis a la que le habría pasado su tiempo... En una palabra, ¿hay un tiempo de la tesis? E incluso, debería hablarse de una edad de la tesis, o de una edad para la tesis? [...] Permítanme que empiece susurrando una de esas confidencias de las que no voy a abusar: jamás me he sentido tan joven y, a la vez, tan viejo... Así me explico, por una parte, un cierto trastorno de la identidad... Entre la juventud y la vejez, la una y la otra, ni la una ni la otra, una indecisión de la edad es como un malestar de la instalación, una inestabilidad, no diré un trastorno de la estabilidad, de la estancia, de la estación, de la tesis o de la postura, sino de la pausa en la vida más o menos bien ordenada de un universitario, un final y un comienzo que no coinciden, y en el que entra en juego, sin duda, además, una cierta separación alternativa entre el goce y la fecundidad. (El subrayado es mío).

En la lectura de este texto es cuando asocié por primera vez la relación entre la constitución identitaria y la tesis. Es en 2005 cuando tomé la decisión⁴ de analizar el tema de la tesis, era un reto ya que generalmente es considerado

¹ Durante el doctorado cursé el seminario *Globalización y Análisis Político de Discurso*, coordinado por la Dra. Rosa Nidia Buenfil en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM en 2001. En ese entonces, mi tema de investigación era la educación ambiental en el posgrado de la UNAM.

² Interpelación es entendida como la invitación que se hace a los sujetos para ser parte de un discurso específico, en donde se incorpora un nuevo rasgo en su configuración identitaria, en este caso escribir o no la tesis para ser doctora.

³ El texto "El tiempo de una tesis" (Derrida, J., 1997) fue presentado durante la sesión de defensa de su tesis (basada en sus obras publicadas), que se llevó a cabo en la Universidad de la Sorbonne el 2 de junio de 1980 ante un tribunal formado por los profesores Auberque De Gaudillac, Desanti, July, Lascault y Lévinas. La defensa de su tesis, la estuvo posponiendo durante 25 años. La riqueza de este texto, a mi manera de ver, es que recorre las principales etapas de su escritura, lo que posibilita conocer el proceso de la misma. En su trabajo señala su manera de enfocar el tema, su distanciamiento, la concepción que tenía sobre la tesis, etc.

⁴ Tomar la decisión me implicó abandonar mi investigación en proceso y construir otro proyecto con un nuevo director de tesis y otro comité tutorial. Tomar esta decisión se dio en la coyuntura del cambio de residencia de mi tutor (pionero en el campo de la educación ambiental en México) a la ciudad de Monterrey, N.L.

como un tema marginal o menor, que se da por naturalizado, y por ende no es puesto en cuestión o sometido a interrogación (Follari, R., 2002).

Considero que la práctica de elaboración de la tesis de doctorado, es una práctica social y política⁵ que requiere ser investigada, ya que durante la escritura de la misma no solamente se producen conocimientos sino también se construyen identidades, esto es, concepciones de *ser doctor en Pedagogía*.

1. Objeto de estudio, aproximación metodológica y estrategia de investigación.⁶

El objeto de mi investigación se acota en el estudio de los significados e identificaciones construidas por los tesisistas de la FES Aragón de la UNAM (1999-2002) durante la elaboración de la tesis académica.

Lo que más me permitió reconstruir el objeto de estudio, es el reajuste de las preguntas de investigación que reorientaron el trabajo de investigación, principalmente la pregunta central: *¿Cómo se llega a ser doctor en Pedagogía?*⁷

A partir de esta pregunta se derivaron las siguientes interrogantes: *¿La construcción de la tesis es una práctica de formación y de constitución identitaria, en donde se construyen significados e identificaciones? ¿Cómo se desarrolla este proceso? ¿Cómo se dan los procesos de construcción de significados? ¿Cómo son interpelados los actores tesisistas para ingresar al doctorado y escribir la tesis académica? ¿Cuáles son las significaciones que*

⁵ Desde la investigación educativa Popkewitz (1998) señala que “[...] que todo trabajo intelectual es inherentemente político, gracias a las formas con las que construyen sus objetos de estudio [...]”.

⁶ En la estrategia de investigación, la teoría es una herramienta analítica con la que se indaga y se objetiva, se produce un campo de argumentación, a través de sistematizar analizando, analizar interpretando e interpretar escribiendo, haciendo uso de cuadros sinópticos, diagramas, tablas estadísticas, estructuras conceptuales, lo cual no está exento de paciencia, angustia, imaginación, vigilancia epistemológica. Las estrategias de investigación, horizontes conceptuales u horizontes de intelección, son maneras de nombrar *las artes de hacer* (García Salord, S., 2007).

⁷ Esta interrogante se construyó a partir de la lectura del trabajo de tesis de doctorado de Silvia Fuentes (2005), que lleva por título *El programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM), un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificador en el marco de una política pública incipiente*, en donde construye una pregunta que operó como central para su investigación *¿Cómo se llega a ser?*

construyen los tesisistas durante la escritura de la tesis de doctorado? ¿Cómo significan los tesisistas el significante tesis académica? ¿Cómo *viven* los doctores en proceso de formación la elaboración de la tesis? ¿Cómo se dan los procesos de identificación? ¿Cuáles son las identificaciones que construyen los tesisistas durante el proceso de elaboración de la tesis?

A partir de las interrogantes arriba señaladas fue imperativo precisar el objetivo de la tesis: Conocer e interpretar los procesos de formación de los doctores en Pedagogía de la FES Aragón a partir de las significaciones e identificaciones construidas durante la elaboración de la tesis.

Con relación a la metodología, en este trabajo es entendida como un proceso tanto de articulación como de ajuste permanente de: principios óntico-ontológicos⁸ y epistemológicos⁹, un cuerpo conceptual de apoyo, un referente empírico documentado, un proceso de construcción de un objeto de estudio, elección de formas y estrategias de recuperación de la información y su análisis, así como la articulación de resultados (Buenfil, R.N., 2004).

En este sentido, la estrategia metodológica que se llevó a cabo en la presente investigación consistió en la elección de estrategias para obtener información para ser analizada e interpretada haciendo uso de nociones ordenadoras (significaciones e interpelación; identidad e identificaciones) que me

⁸ La perspectiva del APD recupera la distinción óntico-ontológica de Heidegger (1927/2004) y concibe al ser como *ser situado* (Dasein). En otras palabras, considera que el ente, ya sea el sujeto, un objeto físico, etc., posee una existencia material (óntica), pero de su existencia material no se deriva ninguna significación. El *ser* (ontológico) se constituye a través de un proceso histórico de significación. En el caso de la tesis académica, su significación se construye históricamente. Para el estudio de los sujetos se plantea la pregunta ¿cómo llegó a ser lo que está siendo?, o sea, se considera el *ser situado* (dasein), en donde se reconoce su historicidad, lo que alude al reconocimiento del carácter cambiante e indecible de su significación. El ser situado alude a la imposibilidad de fijar totalmente la identidad o significación. Aquí radica la posibilidad de transformación permanente de las relaciones sociales a partir de las condiciones históricas en las que se desarrolla. Los objetos materiales, los sociales y las instituciones adquieren x significación a partir de los procesos históricos en los que desarrollan.

⁹ El *ser situado* alude también a la condición del conocimiento. El conocimiento que se genera sobre los objetos materiales, los sociales y las instituciones es un conocimiento contingente, o sea, hay condiciones de emergencia que posibilitan modificarlos.

posibilitaran la articulación entre el cuerpo conceptual y los referentes empíricos, poniendo en tensión las preguntas de investigación.¹⁰

Estas nociones no fueron utilizadas como nociones duras o camisas de fuerza, sino que me sirvieron como guía durante mi proceso de investigación. Así como tampoco impidieron la emergencia de otras nociones teóricas complementarias durante el trabajo con el referente empírico, esto me permitió una mejor integración y articulación de un cuerpo conceptual de apoyo.

La presente investigación es de carácter cualitativo, interpretativo y de campo. Las fuentes de información utilizadas para la construcción del referente empírico del presente trabajo fueron: entrevistas y documentos institucionales.¹¹

Se entrevistó a once informantes¹² para obtener relatos sobre su proceso de elaboración de su tesis de doctorado, a quienes se les formuló una pregunta generadora: *Cuéntame sobre el proceso de elaboración de tu tesis de doctorado en Pedagogía.*¹³ La selección de informantes fue intencional. El criterio básico fue a partir de dos aspectos: el primero, que hubieran estudiado el doctorado en Pedagogía durante los años de 1999, 2000, 2001 y 2002¹⁴; segundo, que hayan estudiado el doctorado en Pedagogía en la FES Aragón.

¹⁰ "Toda investigación implica consideraciones teóricas, puesto que no hay datos sin teoría [...] participamos en un proceso de selección de las cosas que vemos e interpretamos. Nuestro mundo nunca hace *tabula rasa*, sino que está organizado a base de principios de clasificación de que disponemos para ver y hablar sobre él" (Popkewitz, T., 1998)

¹¹ Los documentos fueron: El Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM vigente (1996 y 2006) y el Programa de Maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM vigente (1999).

¹² Las entrevistas se realizaron de enero a marzo de 2007.

¹³ La idea de esta pregunta generadora fue a partir de la lectura del trabajo de Dalia Ruiz (2001, 2003). La investigación que llevó a cabo y fue su tesis doctoral en la Escuela Nacional de Antropología en 1998, se titula "Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva", cuyo objeto de estudio fue la presencia de la identidad sociocultural en el discurso autobiográfico. Los discursos autobiográficos los obtuvo en Bécal, pueblo de tejedores perteneciente a Calkiní, Campeche a través de una pregunta generadora *Cuéntame tu vida*. Lo me llevó a considerar que cuando se tejen tesis también se tejen significaciones y se constituyen sujetos.

¹⁴ Los estudios de doctorado en Pedagogía en la FES Aragón iniciaron en agosto de 1999, la convocatoria de ingreso era anual hasta 2002, pero en 2003 y 2004 no se abrió sino hasta 2005, es por ello que decidí considerar el periodo de 1999 a 2002.

La pedagogía me posibilita la reflexión sobre lo educativo, sobre la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos, los saberes, la identidad, los valores, etc., por lo que me interesó analizar cómo se forma a los doctores en Pedagogía, cuáles son las experiencias que posibilitan una interacción cotidiana, que conlleva posibilidades de que los actores signifiquen su hacer y se constituyan como *doctores en proceso de formación* durante la elaboración de su tesis académica.

2. Organización de la tesis.

En la investigación, existen dos lógicas: la de investigación y la de exposición. A partir de la lógica de exposición, el conformar los capítulos constituyó para mí un ejercicio en donde éstos funcionan como ejes articuladores, alrededor de los cuales fui agrupando y construyendo lo que obtuve del análisis. La tesis está integrada por cuatro capítulos y un apartado de conclusiones.

El primer capítulo se denomina *Referencias conceptuales y metodológicas para la investigación*. El objetivo de este capítulo es proporcionar información acerca de la revisión de la literatura sobre el tema y cómo se ubica mi trabajo en el campo. También pretendo brindar información con relación al abordaje teórico y metodológico de la investigación. Expongo las nociones ordenadoras del trabajo y la construcción metodológica realizada.

En el segundo capítulo, titulado *El posgrado en Pedagogía de la UNAM: Aspectos contextuales*; describo y analizo cómo opera el posgrado en la UNAM, el contexto en el que se crea el Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente y un sólo Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía en la UNAM; cómo fue la institucionalización del doctorado en Pedagogía en la FFyL de la UNAM; y el debate en torno a Pedagogía o Ciencias de la educación; lo que me posibilita comprender las condiciones de emergencia del doctorado en Pedagogía en la FES Aragón y analizar las significaciones e identificaciones construida por los tesisistas.

En el tercer capítulo que denominé *El doctorado en Pedagogía: ¿un programa que convoca?* Analizo la manera en que el doctorado convoca a los actores, para ello abordo las modalidades de interpelación, expresamente diseñadas o circunstanciales, que estimulan a la participación en el programa y en la construcción de la tesis.

En el último capítulo titulado *La elaboración de la tesis de doctorado en Pedagogía en la FES Aragón: Una mirada al proceso de construcción de significaciones e identificaciones*, presento aproximaciones a los significados que están llenando los significantes *tesis* y *doctor en Pedagogía*. La intención es mostrar los significados que los tesisistas construyen, así como aspectos con los que se identifican. El papel de lo afectivo que estructura la significación, es muy importante en este capítulo.

Finalmente, en el apartado de *Consideraciones finales y apertura de nuevas interrogantes* presento el tejido de los asuntos abordados en cada capítulo, pero desde una perspectiva analítica enriquecida con la visión global de la investigación y las inquietudes que como resultado de la realización del presente trabajo pretendo emprender.

Una de mis preocupaciones, es que la organización del trabajo a partir del capitulado que se presenta me permitiera organizar estrategias de lectura y al mismo tiempo posibilitar a los lectores acceder de manera fluida al texto. Para la realización de la investigación y de la exposición del presente trabajo, requirió un trabajo de esclarecimiento de mi implicación personal con el tema, mi distanciamiento y toma de responsabilidad ante lo que enuncié y digo.

Quiero reconocer mis implicaciones con el tema, mis deseos implícitos; admitir que el objeto no es externo a mí y lograr el distanciamiento con apoyo de la asesoría, de las lecturas, de la visión de los otros y no solamente de quien esto escribe. El estar construyendo mi propia tesis de doctorado en Pedagogía y el haber participado como docente en la Maestría en Enseñanza Superior de la FES Aragón (1990-1995) y el que actualmente sea docente de la licenciatura en Pedagogía (1992-2008) y de la maestría en Pedagogía (2007-2008)

representan momentos de toma de decisiones y acciones en donde asumo la responsabilidad de la investigación. La presente tesis responde a una inquietud propia y a las construcciones que he elaborado en mi vida académica y personal, pero que fue finalmente motivada por mi compromiso con la pedagogía y el deseo de *ser doctora e investigadora*.

El uso de la primera persona, no es más que la toma de responsabilidad de mi trabajo y de las ideas que aquí presento y como señala Buenfil (1994) no debe interpretarse como un gesto de originalidad absoluta o propiedad privada de las ideas. Esto se enmarca en la visión que construí desde el APD, en el sentido de la posibilidad de decisión política del sujeto, así como de su posicionamiento y enunciación.

Cabe mencionar que los significados construidos a nivel personal no son los de los demás actores, ni tienen que ser compartidos por ellos. Considero que esto fue un factor movilizador para decidir profundizar en el tema e investigar procurando tomar distancia de las narrativas.

No obstante que estoy convencida de que la subjetividad del investigador siempre estará presente de alguna manera, en esta investigación procuro tomar distancia, lo que representa para mí un esfuerzo por comprender de manera crítica y analítica la resignificación de esta práctica.

CAPÍTULO UNO

REFERENCIAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN.

1. La formación en el posgrado y la tesis académica.

Desde una mirada pedagógica considero que para abordar el posgrado, es necesario tomar en consideración lo que señala Patricia Ducoing con relación a la formación:

En la vida cotidiana hablamos frecuentemente de formación para aludir a muchas y diversas representaciones y visiones sobre este objeto de estudio. Incluso en el mundo académico hablamos de formación de manera reiterada, pero, al parecer con un cierto descuido. Hacemos uso del término como si su conceptualización estuviese ya construida, definida, armada y terminada [...] es un hecho que en el discurso universitario y fuera de él, el concepto de formación tiene un lugar y múltiples sentidos, también lo es que su elucidación ha estado así ausente. Tal parece que el concepto surgió ya hecho por alguien. Estamos, por ello, en deuda con este objeto de estudio (Ducoing, P., 2003).

La autora propone plantearse las siguientes interrogantes: ¿Qué es la formación? ¿De qué hablamos cuando utilizamos el término formación? ¿Podemos hablar de formadores y de formados? ¿Cómo se forma? ¿Es posible formar a alguien? ¿Quién forma a quién? ¿Con qué se forma? Propone el reflexionar sobre las maneras de pensar la formación, las cuales usualmente no están explicitadas y, sin embargo, subyacen en todas las prácticas de formación y en todos los proyectos, institucionales y acciones denominados “formativos”.

Ducoing propone dos miradas diferentes, incluso contrarias sobre la formación: ¿Dar forma o formarse?, fundadas indiscutiblemente en también diferentes perspectivas epistemológicas. El reflexionar sobre estas concepciones supone explicitar las diversas orientaciones filosófico-educativas, a partir de las cuales pueden analizarse las temáticas relativas a la formación, así como las implicaciones prácticas que de ellas se derivan

En la de “dar forma” [...] se privilegia la *exterioridad* del objeto, la producción de algo, con respecto al sujeto. En la de formar-se, se enfatiza la *interioridad*, porque el fin es la actividad misma –no se proyecta al exterior-: la constitución del propio sujeto. El vocablo mismo *formar-se*, como verbo reflexivo, significa una acción *de sí y para sí*: constituirse, crearse [...] la formación es la prerrogativa exclusiva del hombre” (Ducoing, P., 2003).

El pensar la formación como el proceso mediante el cual el sujeto se *compromete consigo mismo*, al tomar a su cargo su propio proceso de desarrollo con base en su mirar y su actuar sobre sí, permite tener una mirada más amplia sobre el proceso de formación.

Con base en lo anterior, la cuestión educativa puede ser analizada como una configuración discursiva, cuyo objeto se reconoce en la formación de sujetos, en todo espacio donde ésta ocurra, esto, en el espacio escolar y no escolar. Hablar de lo educativo supone referencias a prácticas discursivas.

El tema de formación en el posgrado es un tema también de debate en el ámbito académico. En este inciso presento un análisis exploratorio sobre la formación en el posgrado y sobre la tesis a partir del análisis de discurso. El tema de la formación del posgrado en educación ha cobrado mayor interés a partir de los años ochenta y noventa del siglo XX en México, de ahí que existe un incipiente número de trabajos de investigación (Díaz Barriga, Á. 2002).

Díaz Barriga (2002) señala el antecedente de que desde finales de los setenta, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) promovió la realización de diversos estudios sobre el posgrado en México, como resultado de estos esfuerzos, Justa Ezpeleta llevó a cabo el primer estudio sobre las maestrías en educación en el país, publicado con el título *En búsqueda de la realidad educativa* (1979).¹⁵

Para abordar la formación en el posgrado y la tesis durante los años noventa, es necesario revisar las nociones de formación intelectual y formación para la

¹⁵ El CONACYT durante los años ochenta del siglo XX realizó dos o tres estudios más, los cuales no se publicaron, aunque algunos datos aparecieron en la revista *Ciencia y desarrollo* en 1988. En los años noventa en el denominado “nuevo CONACYT”, se adoptó la política de establecer *Padrones de posgrados de excelencia*, los que constituyeron una forma de “acreditación educativa” (Díaz Barriga, Á. 2002).

investigación que propone Díaz Barriga (2002), en el marco de los posgrados en educación:

1.1 Formación intelectual.

Esta formación se refiere al acercamiento intelectual a los problemas de lo educativo; una sólida formación en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, lograr una “madurez” académica; contar con una formación conceptual que posibilite problematizar el campo educativo; contar con elementos que proporcionen *identidad* a las formas de trabajo en el campo de la educación; ser líder académico (Díaz Barriga, Á. 2002).

¿Cuál es la diferencia entre un intelectual y un investigador? Para Díaz Barriga (2002) “El primero puede realizar con originalidad y brillantez la tarea del segundo, mientras que el segundo –sobre todo cuando el oficio de investigar se restringe a la aplicación más o menos rígida de formas establecidas de trabajo [...] no deja de ser una actividad ordenada, lógica y coherente, pero sin la chispa que da la aproximación intelectual”.

Para este autor la formación intelectual de lo estudiantes de posgrado en educación, se conforma en el conflicto que se crea entre:

- a) Programas de posgrado que no surgen como una evolución *natural* de la disciplina educativa en una institución. Se conforma una planta docente implantada o en ocasiones se seleccionan docentes que no tienen un acercamiento intelectual a los problemas de lo educativo.
- b) La falta de claridad sobre cuáles son los temas centrales que requiere la formación de un sujeto en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación.
- c) La diversidad de antecedentes académicos de quienes acceden a estos programas. No basta con una experiencia pedagógica (dar clase por pocos o muchos años) para poder desempeñarse en un programa de posgrado en educación.

- d) La falta de tradición intelectual en el campo de la educación. La investigación educativa reclama rigor, el cual no siempre se logra y al mismo tiempo exige flexibilidad. Se suele privilegiar lo formal sobre el rigor, la originalidad y la flexibilidad (Díaz Barriga, Á. 2002).

La *consolidación* en la formación de un sujeto en el ámbito de las ciencias sociales, requiere de mucho tiempo. No solamente por la cantidad de esfuerzos, tanto personales como institucionales, que dicha consolidación implica o por la duración temporal que reclama. Los indicadores que se construyen en las diferentes instituciones educativas enfatizan en lo formal, pero esto no da cuenta de lo intelectual incluso lo esconde o lo deforma. Las instituciones educativas que imparten estudios de posgrado en educación que pretenden impartir una formación teórica se encuentran frente a una tarea gigantesca, que no rinde resultados inmediatos. Generalmente se enseñan respuestas, no procesos de interrogación. Lo que se denomina como “madurez académica” es algo más que la sola capacidad de investigar (Díaz Barriga, Á. 2002).

La formación en ciencias sociales se dificulta también porque en algunos estudiantes su antecedente escolar no es cercano a tales disciplinas. El riesgo es que el egresado de un posgrado en educación no posea una cultura mínima en el ámbito de las ciencias sociales. Es difícil para un profesional formado en modelos de otras disciplinas (matemáticas, física, biología, etc.) entender las dificultades de las ciencias sociales, comprender que existen lógicas distintas, que tienen un rigor. Es uno de los retos de las instituciones educativas proporcionar una formación pedagógica y una opción intelectual.

1.2 Formación para la investigación.

La formación para la investigación implica un reto en el ámbito de las ciencias de la educación, en ningún campo de conocimiento existe tal posibilidad y riqueza metodológica, por lo que el tema no puede reducirse a una cuestión de métodos cuantitativos o cualitativos (Díaz Barriga, Á., 2002).

En términos formativos en investigación en los posgrados en educación, existen problemas con relación a cómo promover: a) rigor académico; b) manejo de una estrategia sólida y pertinente de investigación; c) capacidad de interrogación para la construcción de un problema; y d) resolución original y creativa de éste (Díaz Barriga, Á., 2002).

Sánchez Puentes, Mireles y Flores (2002) mencionan que un elemento que da estructura en el posgrado¹⁶ es la formación disciplinaria, por lo que se requiere el dominio suficiente de la disciplina, claridad en los modos de “hacer” en el campo de estudio, ubicar las tradiciones teóricas y tener presente las relaciones conflictivas y cambiantes que éstas mantienen entre sí.

Ángel Díaz Barriga (2002) menciona que ante el crecimiento acelerado de los posgrados en educación, uno de los problemas actuales es que no se cuentan con elementos para establecer los aspectos sustantivos que reclama una formación de posgrado, y esto se refleja en la expansión geométrica de los mismos, en el nivel de exigencia académica que es muy diversa y que tiene que ver con la débil constitución del campo.

Estos elementos no son sencillos de formar en el ámbito de la educación, ya que tiene que ver también con la relación de lo lúdico con lo racional, lo pasional con lo analítico. La originalidad y la creatividad no sólo se encuentran asociadas al rigor conceptual y metodológico, sino a una capacidad de explorar el tema en nuevas dimensiones, como es el goce de la actividad que se realiza. Al respecto Castoriadis señala “[...] de primera instancia parece absurdo acercar los términos pasión y conocimiento que aparentan excluirse absolutamente uno al otro... sería fácil (reconocer) que toda la obra del conocimiento ha sido movida por la pasión” (Castoriadis, C., 1992).

Lo planteado por Castoriadis me permite pensar en la subjetividad, en donde los deseos, la pasión, puede servir para aprender mejor, por qué no. Es dar

¹⁶ “La UNESCO considera el posgrado como el cuarto nivel del sistema educativo de un país; es el nivel más alto de formación de recursos humanos. En México, es el nivel que forma para la investigación científica, humanística, social; capacita para el desarrollo industrial e innovaciones tecnológicas”. Sánchez Puentes, Mireles y Flores (2002).

cabido al placer, al goce, que es poco común pensarlo, ya que prevalen las finalidades prefijadas en el campo de la lógica del rendimiento. En los capítulos tres y cuatro, desarrollo más al respecto.

Mientras tanto, me interesa mencionar que el significativo formación en el posgrado también está articulado con la práctica educativa, que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje para la construcción de la tesis.

1.2.1 La tesis: Una práctica educativa para incrementar la eficiencia terminal.

La tesis de grado, desde la perspectiva de la eficiencia terminal, suele ser considerada como el “cuello de botella” de la trayectoria escolar de los estudiantes, de tal manera que han buscado opciones para incrementar los índices de graduación. Se han hecho avances en varias direcciones, entre las cuales se encuentran la simplificación administrativa, pero aún existen trámites que están en vías de revisión.

La mayoría de la literatura, aunque es relativamente reciente, aborda el tema, principalmente desde la eficiencia terminal, los estudios se han enfocado al análisis de la graduación mediante investigaciones cuantitativas (Cejudo, Meza y Robles, 1990; Licea de Arenas y Valles, 1994; Cortés, 1997) en donde se ubica el problema en función de datos estadísticos: estudios socioeconómicos que definen las condicionantes que afectan el desarrollo académico de los estudiantes (Covo, 1979; Granja, J., 1983), investigaciones económicas sobre el valor de uso y cambio de grados (Esquivel, 1991) y análisis psicológicos que correlacionan el problema con las características subjetivas de los sujetos (Arce, 1993).

En el caso específico de la UNAM y concretamente del doctorado en Pedagogía, la construcción de la tesis deja de ser vista como un asunto interno¹⁷ y se convierte en un factor que es utilizado para condicionar apoyos,

¹⁷ En 2002 la ANUIES reporta que en el Programa de Pedagogía de la UNAM se graduaron 7 doctores, mientras que en 2003 esta cifra se incrementó a 19. *Anuario estadístico 2004*.

determinar *la calidad* de la UNAM y de sus egresados. En un intento de definir el conjunto de factores institucionales y pedagógicos imbricados en el problema y analizar la forma en que éstos apoyan o limitan las posibilidades de graduarse, es que se pretende *abrir el debate* y se propone un esquema teórico para el análisis de la graduación de los estudiantes de posgrado (Sánchez, R., 2007).

Esta misma autora menciona que normalmente la graduación de estudiantes se relaciona con la producción de la tesis y la obtención del grado, por lo que es necesario considerar *todos* los factores, las prácticas y los procesos que permiten al estudiante lograr *la certificación*. Dentro de estas propuestas está la de Arredondo, Sánchez Puentes, Piña y Pontón (2004),¹⁸ quienes consideran que un proceso de formación inicia con la incorporación al programa y culmina con la obtención de grado, esto implica que toca y trasciende *todos* los procesos y prácticas pedagógicas que vive el estudiante a lo largo de su trayectoria.

La graduación deja de ser un producto (tesis) para convertirse en un proceso de formación, una transformación que *habilita a un sujeto para el desarrollo de un trabajo recepcional*. Este cambio se realiza de manera paulatina a través de las diferentes actividades pedagógicas, razón por la cual los autores conceden gran peso a la *vida cotidiana en la institución*. Un factor determinante para el éxito de este trayecto es una adecuada integración académica y social del estudiante.¹⁹

Población escolar de posgrado.

http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/docs/pep_peeiep03.pdf

http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/docs/Anuario_Estadistico_2004_Posgrado.pdf

¹⁸ Desde 1994 se estableció en el entonces Centro de Estudios sobre la universidad (CESU) de la UNAM (hoy IISUE), una línea de estudios sobre el posgrado. Las investigaciones que se realizaron entre 1994 y 1996, fue en el transcurso de la elaboración e implantación del Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado en diciembre de 1995. Hasta 1996 se habían llevado a cabo dos estudios sobre cinco programas de posgrado en ciencias sociales y las humanidades (filosofía, historia, pedagogía, ciencia política y sociología, en sus niveles de maestría y doctorado), y en 1996 se realizó un tercer estudio sobre programas de posgrado de las ciencias experimentales en la UNAM (Arredondo, et. al., 1997).

¹⁹ “Esta se valora por la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los sujetos, elementos que contribuyen a la circulación de conocimientos y a la integración de este tejido de relaciones y vínculos. Este entramado se considera como la *vida académica*, y se afirma que cuanto más frecuentes e intensos sean los intercambios entre los agentes participantes, mayor formación y eficiencia terminal habrá (Arredondo y Santa María, 2004)” (Sánchez, 2007).

Ante esta postura, la graduación deja de ser el resultado de un esfuerzo individual, para convertirse en un proceso formativo e intersubjetivo en el que interviene lo individual, lo académico, lo institucional y lo administrativo que involucra a *todos* los participantes (estudiantes, tutores, funcionarios de un programa de formación). Dentro de la trayectoria académica hacia el grado, los estudiantes transitan por cuatro procesos interrelacionados: incorporación, socialización, tutoría y graduación, por lo que la graduación depende de la articulación de estos procesos y ajuste entre las características de los agentes, las condiciones institucionales y los programas de estudio.

Para Rosalba Sánchez (2007) no queda clara la forma en que se crean en los individuos las *motivaciones* para tener mayor o menor propensión a graduarse ni la transmisión de usos, saberes y costumbres que permiten la integración académica y social de los estudiantes. Por ello, en su investigación²⁰ acude a los planteamientos de Bourdieu²¹ sobre la teoría de los campos y el concepto de *habitus*, para entender la forma en que se pueden realizar los procesos de integración o exclusión.

Pero la tesis también es conceptualizada como una práctica educativa que pretende una formación intelectual y/o para la investigación, cuyo foco de atención no es principalmente la graduación.

1.2.2 La tesis: Una práctica educativa de formación intelectual y/o para la investigación.

Para María Magdalena Fresán (2001) el desarrollo de la *autonomía intelectual* constituye el objeto principal de los programas de posgrado en el nivel de doctorado, por lo que presenta un modelo explicativo sobre la interacción de

²⁰ *El proceso de graduación en el posgrado de Pedagogía de la UNAM: El caso de la Maestría en Pedagogía*, Tesis de doctorado en Pedagogía.

²¹ “La Teoría de los campos es una construcción teórica constituida por una triada de elementos: campo, capital y habitus (Wacquant, 2004). De ella se rescatan algunos elementos que ayudan a comprender la graduación como proceso de formación” (Rosalba Sánchez, 2007).

distintos factores (antecedentes académicos, motivación y autoconcepto del individuo, experiencia laboral y de investigación, la calidad de la asesoría recibida para elaborar la tesis de grado, el desempeño académico en los estudios de posgrado, el entorno institucional) que intervienen en el proceso de desarrollo y fortalecimiento de la autonomía intelectual.²²

Sara Gaspar (2001) desarrolla la investigación que lleva por título *La tesis: Un proceso pedagógico de construcción de conocimientos y significados culturales*,²³ en donde plantea como objetivo analizar el proceso de construcción que subyace a la conformación de la tesis de grado. El objetivo de su trabajo es hacer evidentes los procesos no evidentes que son realizados para la construcción de una tesis.

Desde la pedagogía, significa la noción tesis de la siguiente manera:

Desde el punto de vista pedagógico, el diseño y realización de un trabajo específico como es la tesis, es un proceso concreto que involucra un avance en la construcción del conocimiento. Este proceso consiste fundamentalmente en la modificación del conocimiento anterior, para avanzar en la estructuración de un conocimiento nuevo [...] podemos situar el proceso de construcción de la tesis académica como un proceso de formación y transformación de los participantes [...] el desarrollo de una tesis es un proceso constructivo que permite asimilar reglas y supuestos de comportamiento no explícitos donde las prácticas representan y presuponen un potencial de formación e identidad (Gaspar, S., 2001).

La autora menciona que hay que diferenciar en el proceso de producción de conocimientos que realizan los expertos de un campo científico al de quienes participan en un posgrado, cuyo peso principal es la formación como investigadores, ya que si bien son parecidos no son idénticos. Argumenta que

²² El universo de estudio estuvo conformado por doctores con y entre 7 y 10 años de haber obtenido el grado, dedicados a las actividades académicas, que hayan laborado en alguna institución de educación superior mexicana y graduados en las áreas de ciencias naturales y exactas (Fresán, M.,2001).

²³ La investigación que llevó a cabo fue su tesis de doctorado en Pedagogía en la FFyL de la UNAM. Para estudiar la problemática de las tesis, la autora realizó una investigación de corte interpretativo, con enfoque constructivista, ya que consideró la potencialidad de estas metodologías para abordar realidades complejas. La población estudiada la conformó el grupo de participantes del programa de posgrado del Laboratorio de Enseñanza e Historia de la Biología (LEBH) de la Facultad de Ciencias de la UNAM. El estudio lo enfocó en las interacciones, conceptualizaciones y estrategias tendientes a la producción de las tesis realizadas por los participantes (estudiantes, tutores y miembros de los comités tutorales).

en el caso de quienes participan en un campo científico, es esa comunidad completa la que avala el conocimiento que se produce en él, mientras que “en el posgrado la comunidad académica de una comunidad educativa es la que otorga la pertenencia a esta última constituyéndose en un prerrequisito para entrar a la comunidad científica” (Gaspar, S., 2001).

A partir del trabajo metodológico, se fue teorizando desde el enfoque interpretativo de las teorías emergentes.²⁴ Recupera los planteamientos de Strauss y Corbin quienes señalan que “en toda cultura, hay teorías compartidas que son identificadas, negociadas, construidas y reconstruidas por quienes participan en procesos de interacción institucional” (en Gaspar, S., 2001).

En la investigación desarrollada el concepto articulador de la teoría sobre la construcción de una tesis para dicha población fue *la identificación*.

Los procesos de construcción de conocimiento mediante diversas modalidades de interacción y la formación de relaciones, se condensan en la formación de identidad dentro de una cultura basada en conocimientos, prácticas y normas científicas. También se encontró que la construcción de una identidad, que implica la búsqueda de pertenencia y permanencia en un grupo o institución, subyace a dicho proceso de formación. En este contexto, la identidad no se da en forma pasiva o casual, sino que se requiere de iniciativa y de una actividad orientada (Gaspar, S., 2001).

La tesis también es significada como una gestión, pues se considera que un programa de posgrado ofrece condiciones de participación en una institución educativa, en donde se introducen elementos específicos de un contexto particular (el didáctico, el organizativo y el cultural). El riesgo de no diferenciar, identificar y atender los contextos en la formación, difícilmente puede ser considerado un problema educativo y por ende la atención de los problemas de enseñanza y aprendizaje.²⁵

²⁴ Debido a que la metodología trabajada es la teoría emergente, el marco teórico tuvo como objetivo el ser un encuadre para la generación de la teoría. Sus categorías para entender, profundizar y teorizar sobre las estrategias que los participantes realizan, no fueron establecidas en forma apriorística, sino que empezaron a emerger una vez que los propios informantes participaban en la acción bajo estudio. Y fue a partir de dicha participación que le permitió iniciar el desarrollo de una teoría sobre lo que sucede cuando un grupo de universitarios interactúan para construir una tesis.

²⁵ No obstante que la investigadora alude a la formación de científicos y a la necesidad de la intervención pedagógica, considero que aplica al campo de las ciencias sociales y humanidades.

El conceptualizar a las universidades como contextos de aprendizaje en donde se desarrollan construcciones culturales ha posibilitado entender que el análisis de la vida académica puede revelar las formas complejas en que se tejen sistemas compartidos de creencias y significados (Gumort, 1988 en Gaspar, S., 2001).

Se propone que, dada la complejidad de los procesos educativos, una posibilidad es la realización de estudios en sus contextos locales (Geertz, 1983) e institucionales (Tierney, 1987; Masland, 1989 en Gaspar S., 2001).

[...] la interacción entre el tutor y el tutorado sea cual sea el contexto local, involucra `creencias epistemológicas´ (Schommer, 1996) y estrategias de `autorregulación´ (Gredler y Davis, 1996) por parte de los involucrados. A diferencia de otras experiencias educativas, la interacción directa deseable entre los involucrados, hace que la relación educativa generada durante el acto de la tutoría sea similar a la educación individualizada (Bruce y Weil, 1986), en la cual los requerimientos cognoscitivos, obligan a que se explicita la relación con el contenido estudiado. Dicha relación incluye la negociación y construcción de significados, ya que mediante el conocimiento se construyen y asimilan interpretaciones de diversos procesos de la realidad” (Gaspar, S., 2001).

El proceso de relación entre un tutor y un estudiante se considera asimétrica, este proceso puede ser no entendido si no se estudia a tanto nivel individual como a nivel social, ya que durante la interacción de los actores se construyen significaciones.

¿Qué tipos de significaciones se construyen durante la interacción entre el tutor y el tutorado?

Recuperando a autores como Prewat, 1989; Wicker, 1996; Campos y López, 1992, la autora señala que el acceso al conocimiento es una experiencia racional, multifacético, donde el peso de la cultura inmediata y la mediata se entretejen (Gaspar, S., 2001). Esto me permite construir la interrogante ¿Cómo juega la irracionalidad y la afectividad en ello?

Al respecto Castoriadis señala “[...] de primera instancia parece absurdo acercar los términos pasión y conocimiento que aparentan excluirse

absolutamente uno al otro... sería fácil (reconocer) que toda la obra del conocimiento ha sido movida por la pasión” (Castoriadis, C., 1992).

Con base en lo que anterior, me adhiero a lo que plantea Patricia Ducoing “a pesar de que la implicación afectiva de los sujetos sea fundamental en todo proceso relacional y en todo encuentro formativo, comúnmente es ignorada en las acciones de formación”²⁶ (2003).

También es importante abordar el tema de la autoformación para *la toma de decisiones* durante la elaboración de la tesis y que tiene implicaciones en el propio desarrollo personal. El trabajo de Moreno Bayardo (2006)²⁷ analiza los múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación, marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación.

A la autora le interesa, entre otros aspectos, comprender la forma en que son vividas por los estudiantes las experiencias de aprendizaje, estilos de tutoría y formas de interacción grupal en las cuales los académicos de los programas de doctorado en educación concretan su función como mediadores en los procesos de formación para la investigación.

En la investigación referida se parte del supuesto de que los procesos de formación de los estudiantes de un programa de doctorado no pueden

²⁶ Ducoing propone tener en cuenta que formación no es sinónimo de enseñanza, de aprendizaje, currículum, bibliografía, contenidos, plan de estudios, asignaturas teóricas o prácticas, acciones de quien enseña. Todos éstos y muchos otros son exclusivamente medios a través de los cuales el sujeto tiene la posibilidad de *formar-se*. Son la posibilidad, ya que es el que aprende quien decide optar por tomar en sus manos su propio proceso de *desarrollo* y de *transformación* (Ducoing, P., 2003).

²⁷ Esta publicación lleva por título *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*, es un producto paralelo de la investigación *Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación*, que se encuentra ya a punto de ser reportada en otro libro de la misma autora. En la presente publicación la autora presenta un breve esbozo de dicha investigación, que permite comprender el contexto en el que surgieron las fuentes a partir de las cuales se elaboró la publicación que se menciona. Asimismo, la autora señala de que existirán otras versiones acerca de los mismos hechos, entre las que podrían estar la de los académicos, pero su interés principal está puesto en lo que revelan los propios sujetos en formación. Con su investigación busca redundar en estrategias de formación para la investigación cada vez más pertinentes.

explicarse solamente a partir de la oportuna realización de las tareas desarrolladas por cada uno de los participantes, así como tampoco como un mero reflejo de la pertinencia del diseño curricular, o de las características de la planta académica que lo conforma o bien de la infraestructura de apoyo, sino que:

[...] Lo que configura el proceso de formación de cada estudiante y explica en su caso el nivel de calidad de los logros que alcanza en el mismo, es en gran medida la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral (personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa), así como las condiciones de la institución que lo ofrece (experiencias de aprendizaje que propicia estilos de asesoría y tutoría, formas de interacción con académicos y con los pares) (Moreno, M.G., 2006).²⁸ El subrayado es mío.

Los referentes teóricos del trabajo fueron Gilles Ferry, Bernard Honoré, Jean Claude Filloux, a partir de los cuales se asumió que “Nadie forma a otro, es cada sujeto quien se forma a sí mismo²⁹; lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos” (Moreno, M.G., 2006).

Aquí, considero que es importante recuperar lo que plantea Ducoing:

La formación, entonces, no es un proceso que se pueda asumir en la soledad, porque al inscribirse en el ámbito de la praxis, sólo existe en el escenario de los hombres, en el *encuentro* y reencuentro con el *otro*, con los *otros*. En efecto, el sujeto se forma a partir de la relación con el otro, de su relación con el mundo, con la realidad. Las interacciones son mediaciones que, en el marco de la temporalidad humana, posibilitan que el sujeto se forme, *transformándose* o más bien *autotransformándose* con el *otro* y los *otros* (Ducoing, P. 2003).

Para Moreno Bayardo es necesario conocer acerca de los procesos de formación, el acercamiento con los estudiantes involucrados en los procesos de formación para la investigación, qué ocurre en un tiempo concreto, a lo largo de todo un programa de doctorado.

²⁸ El objeto de estudio incorporó como categoría central los procesos de formación para la investigación, que por sus características demandaron formas específicas de acercamiento. La estrategia metodológica se basó en el seguimiento de algunos estudiantes de tres programas de doctorado en educación (uno tutorial en la ciudad de México y dos presenciales en la ciudad de Guadalajara), en diversos momentos de su formación doctoral.

²⁹ Freire (1988) planteaba que los hombres se educan juntos en la transformación del mundo, es siempre con el otro.

Se considera que son los procesos de formación en los que se genera cierto tipo de actividades y productos que son comunes para todos los estudiantes, pero cada uno de los individuos participantes los vive con características únicas. Es por ello que fue necesario recurrir a formas de acercamiento que permitieran que el estudiante expresara lo que vive en su etapa de formación, qué reacciones le provoca lo vivido, qué le va resultando significativo, cómo percibe sus experiencias de aprendizaje, cuáles van siendo sus logros y sus dificultades.

Me parece importante la aproximación que hace la autora a los procesos de formación para la investigación desde la voz de los estudiantes de doctorado en educación, en donde éstos expresan lo que viven, sus cuestionamientos, descubrimientos, aprendizajes, preocupaciones y logros, incluso para tener alguna catarsis, además de que este ejercicio continuo contribuyó también a que fueran desarrollando diversas habilidades metacognitivas (cf. Moreno Bayardo, 2002).

Esto le permitió a la investigadora percibir cómo los procesos de formación como los que ocurren en programas de doctorado en educación, suponen y en realidad producen una serie de reorganizaciones no sólo en los esquemas de percepción y de acción a los que se refiere Bourdieu (1976) cuando aborda las formas de iniciación de los académicos en un determinado campo científico, sino también en el mapa de las actividades que son parte de la vida cotidiana de los sujetos en formación.

La revisión y el debate teórico sobre las nociones de formación y formación de doctores requieren ser abordados por quienes estamos interesados en estudiar este problema en este nivel educativo y la escritura de la tesis. Desde esta posición es necesario cuestionar los diferentes supuestos relativos al ser y al deber ser la formación de doctores, por ejemplo, el supuesto de que el doctor en Pedagogía es quien únicamente realiza investigación educativa y/o pedagógica; es el único que produce conocimiento original; es quien posee conocimientos de frontera; el que la tesis doctoral es principalmente para

obtener el grado; el que la tesis es un obstáculo para lograr la eficiencia terminal de las instituciones educativas; etcétera.

O bien, escribir una tesis es también para participar en una *conversación* académica, metáfora que utiliza Gregorio Hernández:

[...] cuando entramos a una habitación (real o virtual –como un chat-room) donde la gente está conversando, normalmente tenemos que esperar un poco, hasta que entendemos quiénes son, de qué están hablando, y por qué están hablando. En algún momento alguien puede decir: “estamos platicando de... y ella estaba diciendo que... pero él no está de acuerdo porque..., etc.” Es hasta ese momento que uno puede entender y, *quizás*, decidir participar en tal conversación. No todos nuestros estudiantes entienden quiénes son los académicos, de qué hablan (o leen y escriben), y por qué lo hacen. Pero incluso si lo entienden, muchos *rechazan* o *se resisten* a entrar en tal clase de conversación y en tal clase de comunidad, que básicamente les suena pedante, pretenciosa y en muchas ocasiones incongruente (lo que dicen no se refleja en su práctica educativa o en otros aspectos de su vida personal). Aunque también suele ocurrir que incluso cuando efectivamente ellos *quieren* entrar, no siempre se les *permite* o no siempre se les *invita* a pasar (Hernández, G., 2007).

Una revisión de la literatura sobre el tema, me permitió mostrar la escasez de los estudios relativos a éste, por ser un problema relativamente reciente. La literatura con relación a la formación en el posgrado y principalmente con relación al doctorado y la escritura de la tesis, registra un saber no sistematizado ampliamente. Esta revisión me permite reafirmar mi posición de que no existe un concepto o significado único atribuido a los significantes formación doctoral y la tesis, sino que por contrario, se están construyendo múltiples y sucesivos significados, lo que se desprende la imposibilidad de llegar un significado último sobre la tesis y el doctorado, pero sí es posible ubicar algunas nociones de formación en el contexto del posgrado.

Así también me permite tener presente que la recuperación o acercamiento a las voces de los actores en las investigaciones contemporáneas han ocupado un papel relevante para el estudio de la identidad o de las identidades. Existe una tendencia importante en las ciencias sociales y humanas a atender *la voz* de los sujetos, al dotar de cuerpo a la figura de “actor social” como lo menciona Leonor Arfuch (2002).

En la actualidad cobra importancia la construcción de miradas educativas (Padierna, P., 2007) que intentan dar cuenta de los procesos que ocurren en los diferentes espacios educativos, en donde se proponen modelos identitarios, valorativos, formas de intervención y estrategias de formación de sujetos.

Mi interés por abordar el tema de la tesis y la construcción de identidades es desde una mirada pedagógica. Uno de los retos es pensar en la pedagogía, no como una disciplina únicamente prescriptiva sino también como generadora de conocimientos, en donde se recuperen los aportes de otras disciplinas. El APD es una posibilidad, ya que considero me permite un encuadre general para la investigación.

La perspectiva analítica del APD permite por medio de las herramientas conceptuales, hacer inteligible un suceso o conjunto de sucesos tejidos simbólicamente en un entramado de significaciones, por ejemplo, la formación en el posgrado y sobre las significaciones con relación a la tesis. Cuando se alude a ellos, se hace referencia a un proceso social e histórico que ha tenido diferentes miradas, en el que ninguna de ellas puede establecerse como verdad única.

2. Análisis Político de Discurso (APD): Una herramienta analítica que posibilita el estudio y abordaje de la constitución de sujetos educativos. Encuadre general de la investigación

Es desde este horizonte, que considero que la perspectiva teórica del análisis político de discurso (APD) que se desarrolla en la Universidad de Essex, Inglaterra a fines de la década de los setenta (Laclau E., y Mouffe, Ch., 2004; Laclau, E., 1988/2000)³⁰ y en México desde esta misma perspectiva en el ámbito educativo (Buenfil, R.N.,1994) es productiva para esta investigación, ya

³⁰ “La crítica al esencialismo filosófico, el nuevo papel asignado al lenguaje en la estructuración de las relaciones sociales y la reconstrucción de la categoría de *sujeto*” en lo que respecta a la constitución de las identidades colectivas” (Laclau, E., 2004)

que ofrece herramientas, no sólo conceptuales sino también analíticas³¹ para estudiar la formación de identidades sociales (a nivel colectivo o individual).

En el APD convergen varias miradas disciplinarias que lo enriquecen, como la teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras (Buenfil, R.N., 1996). Para abordar lo que es el APD, considero que es importante precisar algunos aspectos sobre dos nociones constitutivas del mismo: *lo político* y el *discurso*.

2.1 Lo político y el discurso: Dos nociones constitutivas del APD.

Lo político se refiere a la posibilidad del sujeto de articular decisiones. Está representado por la irrupción de la negatividad, la dislocación³² de un orden establecido y es considerado en el APD como dimensión o registro analítico para observar los fenómenos (Laclau, E., 1988/2000). La introducción de estas dimensiones permite que el sujeto emerja después de la experiencia de una *falta*, causada por un dislocamiento y entonces busca constituirse como parte de una totalidad recompuesta, lo que hace mediante una serie de decisiones en las que se tensionan la inclusión y la exclusión (Torfing, J., 1994) en este sentido el momento de la decisión es el momento que instituye algo nuevo.

El APD da la posibilidad de analizar el contexto o las condiciones de producción en que se produce un discurso, ya que también se concentra en el estudio de los procesos históricos³³ en que se construyen los significados, al analizar también la transformación de los mismos (Buenfil, R.N., 1994). Esta perspectiva permite pensar a las significaciones como diferentes para cada

³¹ Por ejemplo: análisis argumentativo, análisis de la enunciación, reconstrucción, arqueología, genealogía.

³² Una dislocación se presenta cuando una contingencia subvierte un espacio social desarticulando un orden simbólico, es también la *situación misma de la falta*, una falta que es constitutiva en tanto que los sujetos, para reordenar el orden simbólico dislocado, llevaron a cabo actos de identificación a través de los cuales intentarán llenar esa falta. En este sentido, una dislocación es condición de emergencia de mitos y horizontes imaginarios (Laclau, E., 2000).

³³ Historia concebida como una temporalidad de sucesos que no se pueden predecir o determinar, que permiten que los significados se transformen, cambien y se construyan (Torfing, J., 1994).

actor o grupo de actores, o sea, subraya la importancia de las formaciones subjetivas.

Respecto a la noción de discurso³⁴ que retomo y que sirve como punto de partida es lo que señala Buenfil (1994): “Todo acto, objeto, práctica, imagen, enunciado, distribución arquitectónica, ritual son susceptibles de ser analizados como objetos sociales, como discurso, es decir como constelación de significados”. Para mi investigación recupero de esta noción: acto, práctica y ritual.

Por ejemplo, la elaboración de la tesis, pueden ser una oportunidad de aprendizaje, para mejorar laboralmente, para lograr un estatus social o un programa para formar a investigadores, son significados que le son atribuidos de acuerdo al contexto de los actores y a sus condiciones.

Las prácticas u objetos son significados de alguna manera al ser apropiados por los agentes sociales. Con esto no se reduce o modifica su materialidad, pero sí se inscribe en diferentes discursividades, lo que permite reafirmar el carácter relacional del discurso. El *ser* no depende de la materia sino que se construye discursivamente. El discurso es un terreno para la constitución de los sujetos pues es el lugar donde se proponen modelos de identificación (Buenfil, R.N., 1993).

En resumen, en el presente trabajo discurso es “una configuración significativa, que implica acciones lingüística y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, precario y susceptible de ser trastocado por una exterioridad constitutiva” (Buenfil, R.N., 1996).

³⁴ El discurso no detenta una positividad intrínseca, sino que tiene un carácter relacional, puesto que su significado le es otorgado por la posición que ocupa en una red más amplia de significaciones (Buenfil, R.N., 1994). El significado de ese discurso no se fija de una vez por todas, sino que es susceptible de ser trastocado. Las prácticas u objetos se constituyen en discurso. Esto permite entender el discurso como una significación inherente a toda organización social.

Esta noción de discurso considero me permitirá analizar los discursos que se producen en el Programa de doctorado en Pedagogía de la FES Aragón relativos a la construcción de la tesis, pero antes es necesario revisar lo relativo a la identidad y la identificación.

3. Herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de los significados e identificaciones construidas por los tesisistas con relación a la tesis de doctorado.

3.1 Identidad e identificación en el proceso educativo.

Hall, S., (1996/1999) señala que en los años recientes ha habido una verdadera explosión discursiva en torno al concepto de *identidad*, pero que al mismo tiempo ha estado sujeto a una crítica inquisitiva. Se pregunta ¿Cómo se puede explicar este paradójico desarrollo? ¿Y dónde nos coloca con respecto al concepto?

La reconstrucción ha sido conducida dentro de diversas áreas disciplinarias, todas ellas critican en una u otra forma la noción de una identidad integral, originaria y unificada [...] el enfoque deconstructivo pone los conceptos clave 'bajo borramiento'. Esto indica que ha dejado de servir –de ser buenos para pensar con ellos- en su forma original y no reconstruida. Pero, puesto que ellos no han sido invalidados dialécticamente, y no existen otros enteramente diferentes que los reemplacen, no queda más que hacer que seguir pensando con ellos –aunque ahora en sus formas destotalizadas o reconstruidas- y no operando más dentro del paradigma en el que fueron generados originalmente (cf. Hall, 1995. El límite que los cancela, paradójicamente, les permite continuar siendo leídos. Derrida ha descrito este acercamiento como pensar en el límite, como pensar en el intervalo, una clase de doble escritura [...] (Hall, S., 1996/1999).

La identidad o las identidades, pueden ser analizadas a partir de su carácter relacional, simbólico e histórico, esto es, situada contextualmente. La fijación temporal remite, de acuerdo a Stuart Hall (1996/1999), al proceso de identificación como un proceso de sutura; es un punto de encuentro, por un lado, entre discursos y prácticas³⁵ que intentan interpelar³⁶, que nos ubican

³⁵ Discurso es todo acto u objeto que involucra una significación, y es inherente a toda organización social. El discurso no es irreal ni se opone a la realidad sino que forma parte de ella y la constituye, la realidad de los objetos no es una proyección de lo empírico sino una construcción social que implica un componente subjetivo (Buenfil, R.N., 1994). El discurso es

como sujetos sociales de discursos particulares y, por el otro lado, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos (Landesmann, M., 2007).

El carácter simbólico, hace referencia a la trama de significados construidos ya sea de manera individual o colectivamente por los sujetos, a partir de la interacción con otros individuos u objetos. En el presente trabajo se pone el acento en la dimensión simbólica de la identidad, que tiene que ver con la apropiación por parte de los actores de los significados con relación a un significante y en la construcción diferencial e intersubjetiva de las representaciones.

El carácter histórico de las construcciones identitarias, remite a la no fijación absoluta de éstas. El acercarse hacia las identidades implica enfatizar en el aspecto procesal, esto es, resaltar los momentos de permanencia como los de cambio identitario. La configuración identitaria de los sujetos implica resaltar las prácticas y posiciones de los mismos en la institución educativa, que incluyen los aspectos simbólicos e imaginarios en términos de sus cambios y permanencias identitarias.

¿Cómo aprehender y objetivar una categoría tan compleja y escurridiza? Una de las posibilidades es hacer énfasis en las identificaciones, entendidas aquí como el “proceso de articulación y sutura identitaria que se establece entre los sujetos, y entre éstos y los lugares y espacios por los que transitan “(Hickman, H., 2007). Esto me permite pensar los espacios y lugares por lo que transitan los tesisas: aspirantes a la candidatura al grado, candidatos al grado de doctor y doctores en Pedagogía.

espacio de las prácticas educativas, no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significación.

³⁶ Interpelación es entendida como la invitación que se hace a los sujetos para ser parte de un discurso específico, en donde se incorpora un nuevo rasgo en su configuración identitaria, en este caso escribir o no la tesis para ser doctor. La institución educativa, parte de ciertos modelos ideales de formación y los propone a sus integrantes (Miedema y Wardekker, 1979), sin embargo, los sujetos son capaces de negociar, de responder o no a sus respuestas. Aún en el caso de interpelaciones e identificaciones exitosas, los actores pueden des-identificarse, pues este proceso nunca es total sino inacabado.

Las identificaciones, entendidas como proceso, son sostenidas en los recursos materiales y simbólicos que establecen las condiciones de posibilidad para su construcción. Tampoco hay que olvidar el carácter contingente de ésta, y para ello se requiere un acercamiento específico de su configuración, o sea, situarlas en los ámbitos institucionales específicos en los que estas relaciones se establecen tanto espacial como temporalmente.

El proceso de identificación y lo educativo se imbrican de manera permanente. Una propuesta para analizar los cambios desarrollados en el proceso educativo es partir de la revisión de los cambios en los esquemas identificatorios. Las aportaciones del psicoanálisis posibilitan un análisis de lo social, concretamente a partir de las propuestas por Žižek (1992), quien siguiendo a Lacan, afirma que el proceso de identificación puede darse por la necesidad de “llenar la falta” estructural.

Žižek (1992) recupera a Lacan y enfatiza en el papel del gran Otro, el cual representa el mandato, el lugar desde el que somos observados. Ante la pregunta ¿qué quiere el otro de mí? Pueden surgir los imaginarios que llenen el vacío del sujeto. Lo imaginario cumple la función de compensar la falta y funciona como una pantalla que la disimula y que hace sentir completo al sujeto, aquí radica la posibilidad de que muchas interpelaciones sean fallidas.

El deseo del sujeto, es siempre inalcanzable. El sujeto buscará de manera permanente, lo que pueda “llenar” esa falta a partir de múltiples recursos, construirá identificaciones con aquello que considera que puede satisfacer su deseo, pero esto opera como una tarea improbable, pues el deseo no tiene un objeto definido, pero sí funciona como una condición de posibilidad para la elaboración permanente de identificaciones.

La noción de *falta* del sujeto es importante porque posibilita comprender la constitución de sujetos en el proceso educativo. La tesis es en muchos casos representada por el tesista como objeto y causa de deseo, que genera imaginarios para la realización del sujeto e ideales de plenitud. Una vez

concluida la tesis se crea una falsa ilusión de completud que muy pronto se disuelve y se vuelven a construir nuevos deseos.

Considero que los sujetos se forman a través de distintas interacciones en prácticamente cualquier espacio social, uno de ellos es el espacio escolar, de ahí que me interese acercarme a las narrativas de los tesistas, para indagar acerca de las formas complejas en las que los sujetos actuales se constituyen.

En la actualidad es imposible hablar de la educación, sin deslindarla de cuestiones sociales que las trastocan cada vez más. Entender el proceso educativo como una configuración discursiva permite comprender por qué la noción de educación no ha tenido un solo significado, sino que se ha convertido en un concepto polisémico y ambiguo.

A continuación señalo el uso de la narrativa, como una posibilidad, para analizar la construcción de significaciones e identificaciones por los tesistas de doctorado en la FES Aragón.

3.2 La narrativa y la construcción de significaciones e identificaciones. Una aproximación metodológica.

En la presente investigación trabajé con entrevistas abiertas realizadas de enero a marzo de 2007, a partir de una pregunta generadora "*Cuéntame sobre el proceso de elaboración de tu tesis de doctorado en Pedagogía*". Uno de los géneros discursivos, es la narrativa, y decidí utilizarla como herramienta para la construcción del relato.

El relato como configuración narrativa y ejercicio explicativo, fue la forma en que pude hacer inteligible las significaciones e identificaciones de los tesistas, ubicando los diversos contextos de significación y de identificación por los que transitaron.

Las narrativas que los actores despliegan a lo largo de su itinerario como tesistas, y quedan expresadas en sus narrativas, cuentan una serie de

acontecimientos, hechos, y vivencias convergentes y divergentes respecto a su vida académica y personal, donde se atrapa, aunque de manera temporal y precariamente, la imagen, simbólica e imaginaria, que de sí mismos tienen, es decir, su identidad.

En la narrativa se puede ubicar la configuración del intervalo entre los polos de estabilidad temporal y los de apertura y horizonte de posibilidad. Hay un intervalo entre estabilidad y cambio, que permite rescatar y construir desde el tiempo presente de la entrevista los hilos de un pasado, puesto en acto narrativo. Al respecto es necesario tener presente que “a lo largo de la narración, el sujeto va y viene, se adelanta y retrocede, dice y se desdice; donde lo que se calla es tan importante como lo que se habla” (Landesmann, M., 2007).

Es desde esta perspectiva, y desde el trabajo con los discursos vertidos por los actores tesisistas por medio de las entrevistas, como se busca dar cuenta de las significaciones que se construyen durante los procesos identificatorios.

El hacer uso de una escala analítica micro, esto es, trabajar particularmente aquellas categorías intermedias³⁷ relacionadas con las precariedades formativas para elaborar la tesis, fue productiva para mi investigación.

La recuperación de la voz de los tesisistas por medio de su narrativa me permitió la búsqueda de los elementos a partir de los cuales construyen su identidad, elaboran marcos de accionar y ponen en marcha distintas estrategias de “estar siendo”³⁸ (López, A., 2003) en distintos espacios sociales, esto es, ser sujetos en construcción permanente.

³⁷ La categoría intermedia es “el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto al plano de lo histórico y particular [...] Dicho de otra manera, es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción” (Buenfil, R.N., 2008).

³⁸ Stuart Hall (1996/1999) señala la necesidad de manejar cuidadosamente el significante identidad, ya que es común que se utilice sin explicar que se trata más de un proceso que de un producto, por lo que el autor propone utilizar el término identificación, que se relaciona más con procesos.

El estudiar la voz a través de las narrativas, es una herramienta que me permite la identificación de los elementos que los tesisistas han apropiado y resignificado. El hacer referencia a la voz de los estudiantes en un acto de enunciación, no remite a una individualidad sino a las huellas de múltiples voces que lo han formado, como es la escuela, la familia, etc.

Cuando señalo la voz, hago referencia al “concentrado” de diversas experiencias colectivas, emitidas en distintos espacios sociales y que puede dar cuenta de la multiplicidad de planos inscritos en la formación identitaria de los sujetos.

En las narrativas de los tesisistas entrevistados hay voces concordantes y discordantes, hay una alternancia entre tiempo pasado y presente, los vínculos y rupturas entre los tesisistas con candidatura al grado, tesisistas aspirantes al grado y el grupo de los doctores, en términos de las prácticas y posiciones que fueron configurando formas de *ser* en los momentos analizados: el académico-disciplinar y el personal.

La noción de “estar siendo” (López, A., 2003), como un emplazamiento dinámico posibilita analizar los procesos identitarios de los sujetos en el acto enunciativo. Como ya se señaló en este capítulo, parto de la idea de que las identidades son múltiples, flexibles, que tienen lugar a lo largo de la vida de los sujetos, y se alimentan de distintos espacios para conformarse. Es por ello, que más que hablar de identidad, considero conveniente abordar los procesos de identificación como lo propone Hall, S., (1996/1999). Asumir estos posicionamientos me permite señalar el dinamismo y flexibilidad del proceso identificadorio.

Como ya señalé, llevé a cabo una sola entrevista a partir de una pregunta generadora a 11 tesisistas universitarios del campo de la pedagogía. Aunque la entrevista no contenía preguntas cerradas, a partir de las narrativas se conformaron ejes temáticos que fueron delimitando el contenido de las mismas.

1. Sus significaciones con relación a la tesis.

2. Las interpelaciones para construir la tesis de doctorado.
3. Las prácticas formativas y de interacción que se desarrollan durante la escritura de la tesis que permiten leer las identificaciones.
4. Su concepción de ser doctor en Pedagogía.

De los discursos de los tesistas con relación a estos ejes temáticos, fue posible identificar recurrencias y divergencias discursivas. Se trató de privilegiar los procesos de recorridos más que los productos, esto es, las formas y modalidades de recorridos usados por los tesistas que me permitiera hacer inteligible, en la estructura discursiva, las posiciones y representaciones, simbólicas e imaginarias que se fueron construyendo durante la escritura de la tesis.

El grupo de entrevistados fueron denominados como doctores en Pedagogía; tesistas con candidatura al grado; y tesistas aspirantes a la candidatura al grado. Los significados e identificaciones se objetivaron a partir de las prácticas y posiciones que los actores fueron desplegando durante su recorrido durante la elaboración de la tesis académica.

Cuadro 1

CLASIFICACIÓN DEL GRUPO, NÚMERO DE ENTREVISTADOS

Generación	Doctores en Pedagogía	Tesistas con candidatura al grado	Tesistas aspirantes a la candidatura al grado
1999	2		2
2000		3	
2001			1
2002		2	1
Total: 4 generaciones	2	5	4

A continuación se presenten las características generales de los actores de enunciación del discurso narrativo,³⁹ son mujeres y hombres que pertenecen a

³⁹ En el presente trabajo el concepto de discurso no se limita al lenguaje hablado o escrito, ya que se refiere a todos los objetos y procesos sociales que poseen un carácter discursivo en la medida en que forman parte de un sistema de relaciones socialmente construido. "El discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el *terreno* para la constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación, en donde se

diferentes generaciones del doctorado, de distintas edades, que estudiaron diversas maestrías y profesiones en diversas instituciones educativas, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 2⁴⁰
DATOS GENERALES DE LOS TESISISTAS

Tesista	Edad	Sexo	Maestría	Licenciatura	Fase de la tesis
4CG39F 4ª. Generación del doctorado	39	Femenino	Enseñanza Superior ⁴¹ ENEP Aragón ⁴²	Sociología ENEP Aragón	Candidatura al grado.
1GD50M 1ª. Generación del doctorado	50	Masculino	Enseñanza Superior FFYL UNAM	Biología Universidad de San Carlos Guatemala	Grado de doctor en Pedagogía
2CD50M 2ª. Generación del doctorado	50	Masculino	Pedagogía FFyL UNAM	Ciencias de la Educación Universidad del Valle de México	Candidatura al grado.
1TP65M 1ª. Generación del doctorado	65	Masculino	Enseñanza Superior ENEP Aragón	Filosofía Universidad Autónoma de Puebla	Tesis en proceso de elaboración.
3TP46F 4ª. Generación del doctorado	46	Femenino	Educación con campo en Planeación Educativa UPN	Trabajo social UNAM	Tesis en proceso de elaboración
1GD46F 1ª. Generación	46	Femenino	Estudios Urbanos y Regionales Universidad Autónoma del Estado de México	Sociología ENEP Aragón	Grado de doctora en Pedagogía

organizan las identidades sociales. El discurso es el espacio social de las prácticas educativas. No hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significaciones” (Buenfil, 1994).

⁴⁰ Se presentan en el orden en que fueron entrevistados.

⁴¹ En 1999 se cancela la maestría en Enseñanza Superior de la FES Aragón, al aprobarse el programa único del Posgrado en Pedagogía de la UNAM, con tres entidades académicas responsables (Facultad de Filosofía y Letras; Centro de Estudios Superiores en Educación y la Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón). Es a partir de ese año que se aprueba que la FES Aragón imparta la maestría y el doctorado en Pedagogía (Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes, Oficio CJHA/071P/99 de fecha 9 de febrero de 1999).

⁴² El 31 de marzo de 2005 el Consejo Universitario de la UNAM aprueba la transformación de Escuela a Facultad de Estudios Superiores.

2CD50M 2ª. Generación	50	Masculino	Pedagogía FFyL UNAM	Pedagogía ENEP Acatlán	Candidatura al grado
1TP62F 1ª. Generación	62	Femenino	Enseñanza Superior ENEP Aragón	Psicología Universidad Autónoma de Puebla	Tesis en proceso de elaboración
4TP48F 4ª. Generación	48	Femenino	Enseñanza Superior ENEP Aragón	Médico Cirujano UAM-Xochimilco	Tesis en proceso de elaboración
4CG44F 4ª. Generación	44	Femenino	Enseñanza Superior ENEP Aragón	Pedagogía ENEP Aragón	Candidatura al grado
2CG45M 2ª. Generación	45	Masculino	Enseñanza Superior ENEP Aragón	Sociología ENEP Aragón	Candidatura al grado

Fuente: Información obtenida en la Secretaría Técnica del Programa de Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

Como se observa uno de los entrevistados, el más joven tenía 39 años, mientras que cinco de ellos eran de más de 40 y menos de 50 años; tres contaban con 50 años y dos de ellos rebasaban los 60. En promedio los informantes tenían entre 44 y 50 años. Hay un número casi igual de mujeres (6) y de hombres (5).⁴³

Los dos entrevistados que ya contaban con el grado de doctor, uno era del sexo masculino y el otro femenino. Entre las características importantes de los tesisistas es que en su mayoría estudiaron la maestría en Enseñanza Superior en la UNAM: seis de ellos en la entonces ENEP Aragón⁴⁴ y uno en la Facultad de Filosofía y Letras.⁴⁵

Las profesiones se estudiaron principalmente en una universidad pública (10) y las licenciaturas son diversas: Sociología (3); Pedagogía (2); Ciencias de la Educación, Filosofía, Psicología, Trabajo Social, Biología y Médico Cirujano.

⁴³ Este dato permite confirmar la creciente feminización de la población escolar en el doctorado en Pedagogía.

⁴⁴ Actualmente FES Aragón.

⁴⁵ La maestría en Enseñanza Superior de la FFyL de la UNAM fue cancelada cuando fue aprobado el Programa de Posgrado en Pedagogía en 1999.

La mayoría de los entrevistados contaban ya con la candidatura al grado de doctor en Pedagogía (5), cuatro de ellos estaban elaborando su tesis y dos ya contaban con el grado de Doctor. Cabe destacar que la mayoría de ellos son docentes de la maestría en Pedagogía (6) que se imparte en la FES Aragón y también son profesores en las diferentes licenciaturas de la misma institución.

En todos los casos, se contó con la disposición de ser entrevistados y de ser escuchados. Se les informó a los tesisistas que la investigación tenía gran interés en el conocimiento de los procesos para la realización de su tesis, que era importante conocer dichos procesos a través de lo vivido por ellos.

Una vez establecido el contacto, se procedió a escuchar sus sugerencias con relación al lugar en dónde querían ser entrevistados, la mayoría de ellos decidieron que fuera en la FES Aragón, de ahí que se llevarán a cabo principalmente en un cubículo de tutorías o bien en algún salón de clases del edificio de Posgrado de dicha Facultad. Se consideró como el lugar *apropiado* por parte de los informantes la FES Aragón, como *el lugar idóneo* para la entrevista, es decir, *su lugar de pertenencia*.⁴⁶

En un primer momento, me concentré en la lectura exhaustiva del relato de los sujetos. Este acercamiento posibilitó familiarizarme con los modos de narrar su itinerario. La entrevista oral se haya sujeta, ya sea consciente o inconscientemente, a una estructura narrativa que le asigna una temporalidad y, por supuesto, un sentido, al trayecto de vida descrito.

En esta inmersión en las voces de los actores tesisistas, permitió hacer un reordenamiento del discurso en donde se recuperó, para cada uno de los ellos, un eje cronológico y espacial así como un eje simbólico en cuanto los significantes recurrentes y frecuentemente mencionados y los sentidos atribuidos a éstos.

⁴⁶ Solamente en dos casos se llevó a cabo la entrevista en el lugar de trabajo de los informantes: en la Universidad Michoacana de Nicolás de Hidalgo que se encuentra en Morelia, Michoacán; y en la Universidad Autónoma del Estado de México en Toluca, Estado de México.

El acercamiento a los datos me proporcionó una primera mirada respecto a cuáles fueron los significantes que aparecían de forma recurrente en los discursos, si éstos estaban ligados, en la narrativa de los tesistas, con ciertos acontecimientos que para ellos fueran significativos, así como el sentido adjudicado a éstos.

Esta forma de reordenamiento me permitió ver en una mirada rápida los significantes recurrentes para cada uno de ellos, pero también me permitió revisar desplazamientos de sentidos que los entrevistados le daban a los significantes, esto es, ir rastreando los posibles elementos simbólicos que configuraron su identidad individual y grupal. Todo ello a partir de la ubicación en cada uno de los grupos que conformé (aspirantes a la candidatura al grado; candidatos al grado; y, doctores).

Esta primera desagregación no implicó una interpretación profunda conceptualmente, pero sí me dio pistas para ir formulando las primeras conjeturas en cuanto a los modos y formas de construcción de significados e identificaciones, así como de sus vínculos identitarios.

A partir de lo anterior, pude focalizar en cada uno de los tiempos y espacios, el o los elementos discursivos que operaron como puntos de amarre o sutura identitaria para los tesistas, sus múltiples sentidos y las modalidades prácticas en que éstos se expresaban.

Estas tareas de investigación no estuvieron exentas de dificultades, fueron mis precariedades las que me permitieron y a veces exigieron que fuera construyendo aprendizajes y conocimientos alrededor de ellos. Uno de los aprendizajes fue no solo comprender que el objeto se construye sino cómo se hace esta construcción.

Por ejemplo, cuando construí un cuestionario sumamente extenso para aplicarlo a los tesistas y aprendí que existen otras estrategias para investigar. Por ejemplo, una posibilidad son las entrevistas a partir de una pregunta

generadora, en donde se les da voz a los actores de manera abierta y sin limitaciones.⁴⁷

Otro aprendizaje fue, no solamente reconocer que el objeto de estudio está en continua construcción sino que requiere ponerle límites, y hacer uso de los mejores dispositivos de los que podamos apropiarnos o construirlos.

Fue gracias a la pasión por mi investigación que llevé a cabo muchas tareas en donde construí y desarmé. Un ejemplo de ello, sucedió cuando intenté organizar la información vertida en las narrativas a partir de ejes de análisis utilizando cuadros de “doble entrada”, pero todos los cuadros se llenaron de información, en un primer momento todo, absolutamente *todo* era importante de analizar.

Cuando me enfrenté al referente empírico, también recurrí al referente teórico y a la única pregunta generadora de la entrevista, pero soslayé las preguntas de investigación, principalmente la pregunta general de la investigación.⁴⁸ Esto me implicó desanudar lo ya tejido y tratar de iniciar otro con mayor claridad.

En otro momento hice hojas de vaciamiento de las entrevistas de acuerdo a las nociones ordenadoras del trabajo, fue en un momento de avance en mi trabajo porque había logrado agrupar los temas, pero que requería tejer más fino. Para ello me apoyé con la elaboración de hojas de descripción de las entrevistas, lo que permitió elaborar algunas construcciones muy precisas y tener cuidado en el orden de los diferentes niveles conceptuales.

Todo esto podría parecer una pérdida de tiempo pero me ha permitido conocer mi referente empírico, manejarlo con confianza e iluminar diferentes aspectos

⁴⁷ Reconozco la valiosa y oportuna sugerencia de mi director de tesis, Dr. Antonio Carrillo, la lectura del libro *Cuéntame tu vida. Compendio de discursos autobiográficos*, escrito por la Dra. Dalia Ruíz, a partir de la cual tomé la decisión de construir la pregunta generadora de mi investigación *Cuéntame sobre el proceso de elaboración de tu tesis de doctorado en Pedagogía*.

⁴⁸ Agradezco a la Dra. Sara Gaspar, miembro de mi comité tutorial, la observación de que construyera una pregunta general que guiara la investigación y a partir de ésta elaborar preguntas parciales y/o específicas.

que considero necesarios para el trabajo. Es en ese ir y venir como me fue posible construir el objeto de estudio de la presente investigación.

Lo que terminó de guiarme en el trabajo fue recuperar la propuesta de Rosa Nidia Buenfil con relación a la construcción del objeto de estudio, esto, es la articulación permanente entre el cuerpo conceptual y los referentes empíricos, poniendo en tensión las preguntas de investigación, lo que me permitió contar con una visión más amplia con relación a la metodología.

En este trabajo es entendida la metodología como un proceso tanto de articulación como de ajuste permanente de: principios óntico-ontológicos y epistemológicos, un cuerpo conceptual de apoyo, un referente empírico documentado, un proceso de construcción de un objeto de estudio, elección de formas y estrategias de recuperación de la información y su análisis, así como la articulación de resultados (Buenfil, R.N., 2004).

Antes de dar cuenta de los procesos de los significados e identificaciones construidas por los tesisistas de la FES Aragón, presento el contexto del Programa de Posgrado en Pedagogía en la UNAM. No pretendo hacer el análisis de la política educativa sobre el posgrado, sino únicamente acercarme a los acontecimientos sobre las transformaciones en este nivel educativo.

CAPÍTULO DOS

EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM: ASPECTOS CONTEXTUALES.

Para dar respuesta a una de las preguntas de la presente investigación sobre ¿Cómo son interpelados los actores tesistas para ingresar al doctorado y escribir la tesis académica? Considero que es necesario previamente, revisar las características posgrado y del doctorado en Pedagogía en la UNAM.

Una propuesta educativa carece de sentido en sí misma, hasta que se le ubica y relaciona con los procesos sociales de los que forma parte en un tiempo y espacio particulares. Adquiere sentido a partir de que se le asume como la articulación e inscripción de significaciones propias de ciertos procesos de identificación o subjetivación, lo que las hace valiosas y dignas de atención (López, A., 2003).

Los proyectos educativos no sólo organizan espacial y temporalmente el quehacer educativo, sino que también tipifican el *ser* y *hacer* de la comunidad académica, otorgándoles en cada caso, tiempo, espacio y modo para su desempeño. Un proyecto educativo ofrece lugares a los agentes de la acción pedagógica para que se ubiquen en cierta comunidad (tiempo y espacio específicos), es decir, vías de identificación con determinados elementos culturales (Puiggrós, A., 1994). Estas reflexiones me posicionan en el terreno de la construcción de identidades.

La pretensión del presente trabajo no es realizar un análisis histórico del posgrado en la UNAM, sino tener un acercamiento a las condiciones que posibilitaron la emergencia del Programa de doctorado en Pedagogía en la FES Aragón.

En las narrativas de los tesistas de esa entidad académica, en el periodo que va de 1999 a 2002, se encuentran las *huellas* o *marcas* que remiten a configuraciones discursivas que se constituyeron al exterior de esta institución, como lo es el posgrado nacional, las políticas en torno al posgrado en México, el papel del CONACYT, el posgrado en la UNAM en general y de manera

particular en la Facultad de Filosofía y Letras, en donde son referentes a partir de los cuales el discurso de la FES Aragón se fue tejiendo, y por lo tanto se encuentran presentes y significadas por los actores educativos de forma singular.

De acuerdo a lo anterior, señalo como dos líneas de este tejido: la formación en el posgrado en la UNAM y la que se refiere a la Pedagogía como disciplina, lo que me permite analizar la formación en proceso de los tesis de la FES Aragón y el proceso identitario durante la elaboración de la tesis de doctorado en Pedagogía.

1. El sistema de estudios de posgrado en la UNAM (SIEP-UNAM).

El Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (SIEP-UNAM) es considerada como una de las propuestas de educación superior más amplia, consolidada y de mayor tradición en México y América Latina⁴⁹ (Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102).

1.1 Antecedentes del posgrado en la UNAM.

A finales de la década de los sesentas se elaboró el primer Reglamento de Estudios Superiores, con el que se dotó de criterios únicos a todos los programas de posgrado y se sentaron las bases para el crecimiento de la oferta de estudios y la expansión de la matrícula. Este reglamento se centró en el desarrollo de planes y programas académicos, en el fortalecimiento de la planta docente y en el establecimiento de un Consejo de Estudios Superiores.⁵⁰ La década de los setentas se caracterizó por la dispersión de los programas.

⁴⁹ En 2001 la situación de los países con los que México firmó el Tratado de Libre Comercio era muy contrastante: Canadá tenía una producción anual de 7 000 doctores; Estados Unidos más de 45 000; mientras que México era de sólo 1 100 (Ruiz, R., 2004). Al respecto se menciona "En el Programa Especial de Ciencia y Tecnología (PECyT) se afirma que el país registra un rezago importante en la formación de personal con posgrado [...] mientras se forman en el país 1000 doctores por año, en Estados Unidos lo hacen 45 000, y en España y Brasil 6 000". (Arredondo, M., 2003). Las políticas apuntan a un crecimiento del posgrado y que en él se pone especial énfasis en el nivel del doctorado. Un grave problema en el posgrado es su eficiencia terminal.

⁵⁰ Instancia de dirección y de representación de todos los sectores que convergían en el posgrado.

Fueron años de enorme crecimiento del sistema de educación, lo que desbordó los procesos de institucionalización y se llegó al extremo de establecer programas de estudio de la misma área de conocimiento en dos entidades diferentes, con criterios distintos y grados similares.

En 1976, el Consejo Universitario aprobó la creación de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (UACPYP)⁵¹ del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), cuyo planteamiento académico fue la unión de la docencia y la investigación, incluyendo al mismo tiempo los niveles de licenciatura y posgrado, y la articulación con los centros e institutos. Constituyó el primer esfuerzo para optimizar los recursos presupuestales y humanos de manera coordinada e integral.

El currículum de estos programas se caracteriza por “su flexibilidad. Esto se debe a que descansan en el principio pedagógico de aprender a investigar investigando, o lo que es lo mismo, aprender a investigar en el proceso de formación” (Arredondo, M., et. al. 1997).

En 1986 se aprueba un nuevo reglamento, en donde se establecen nuevos y más rigurosos criterios para la creación de programas de estudio y se promovió la unificación de planes y programas dispersos, al mismo tiempo que se inició la institucionalización del sistema tutorial.

En el Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado en septiembre de 1986, se modifica substancialmente la estructura de los estudios de doctorado al suprimirse la asignación de créditos a las actividades académicas, al establecerse la investigación como eje de dichos estudios y al considerar la tutoría como método de enseñanza propio y adecuado para el posgrado (Cortés X., 1988/1989).

⁵¹ El objetivo principal es la formación de investigadores de alto nivel. Entre 1972 y 1987 fueron creados, aprobados y coordinados un total de quince proyectos o programas académicos que comprendían una licenciatura, cinco especializaciones, dos maestrías y siete doctorados, en los que participaron como sedes nueve institutos y cuatro centros bajo la organización de la propia UACPYP. Entre otras se encontraban la Maestría y Doctorado en Ciencias Bioquímicas; Doctorado en Ciencias Biomédicas; Maestría y Doctorado en Ciencias (neurobiología). (Arredondo, M., et.al. 1997).

Con esta nueva concepción del doctorado, las asignaturas pasan a constituir no el elemento fundamental del plan, sino recursos de apoyo en torno a la labor principal, la investigación.

En el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM aprobado en enero de 1979 “la tutoría era sólo una recomendación planteada en la Declaración de Motivos, pero en la última versión (Septiembre de 1986) ya se reconoce que la figura del tutor es el *primum movens* del doctorado” (Garrita A., 1988/1989).

Al no existir una política de articulación entre las entidades participantes para lograr el proceso de unificación de los programas, no fue posible lograrla. Para 1992, existían 320 programas similares en especialidades, maestrías y doctorados. La reforma de 1986 no logró detener la dispersión, porque los programas dependían de las entidades académicas, de sus políticas y dinámicas específicas, por lo que persistió la dispersión de recursos humanos y materiales.

La reforma de los estudios de posgrado, contenida en el Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado en 1995⁵² por el Consejo Universitario y publicado en la Gaceta UNAM en 1996, reconceptualizó al posgrado universitario con el propósito de aprovechar los recursos humanos, académicos, culturales y de infraestructura de la UNAM, para buscar atender las expectativas de los aspirantes al mismo. Todos los programas de este nivel educativo tuvieron que adecuarse a esta nueva normatividad, con lo que se crean los programas únicos, pasando de más de 320 programas a únicamente 34.

⁵² Al inicio de los años 90 el sistema nacional de educación superior mexicano entró en el proceso conocido como modernización educativa. Esta modernización, desde su inicio, se vinculó con la idea de actualización y de cambio de la educación superior, y emergieron conceptos como competencia, calidad y evaluación. El posgrado no está al margen de la política educativa, en él se depositan varias expectativas y demandas sociales para poder emprender el cambio educativo en los distintos niveles escolares. El Reglamento General de Estudios de posgrado de 1996 surge en este contexto y sus objetivos explícitos son: lograr que los programas de posgrado funcionen de manera acorde con las necesidades del país (Arredondo, M., 1997).

La *adecuación* de los programas al nuevo reglamento no fue una actividad fácilmente realizable: las tradiciones académicas imperantes en cada uno de ellos, como resultado de un largo proceso de conformación, fueron en algunos casos un obstáculo. La heterogeneidad académica de los programas responde a las condiciones institucionales particulares que tenía cada programa, en donde existían tradiciones académicas con las consecuentes prácticas y procesos de formación. El desarrollo histórico de cada programa es particular, así como específicos son los resultados en cuanto a permanencia, egreso, graduación y proyección de los estudiantes (Arredondo, M., 1997).

Recientemente se llevó a cabo una revisión del SIEP-UNAM a través de un Colegio Académico, integrado por autoridades universitarias y por representantes de académicos y alumnos) e impulsaron una reforma para consolidar el esquema de operación basado en la articulación y participación de las entidades académicas de la universidad.

Entre 2004 y 2006, el Colegio Académico se dio a la tarea de evaluar la estructura académica del posgrado, tanto en el contexto de la UNAM como del país e incluso en relación a los posgrado de universidades de diversas regiones del mundo: *i)* políticas, conceptualización y modelo de posgrado; *ii)* proceso formativo; *iii)* organización académica, administración y financiamiento; *iv)* evaluación, acreditación, vinculación y nuevos temas.

El 29 de septiembre de 2006 fue aprobado un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado e incorpora aspectos que profundizan la reforma de 1996, así como nuevos temas que estaban ausentes de regulación o que fueron incluidos para perfilar un posgrado de vanguardia en el país.

El Reglamento vigente fortalece la interdisciplina y la participación asociada de las diversas entidades académicas de la UNAM y de aquellas instituciones externas que establecen relaciones académicas con la UNAM en materia de estudios de posgrado, a través de nuevas figuras de colaboración colegiada, para atender campos emergentes en la frontera de áreas disciplinarias, sustentándose en los programas ya existentes.

Una nueva concepción de la relevancia de los estudios de especialización permitirá la entrega del grado correspondiente y no únicamente de un diploma como hasta recientemente de venía haciendo.

También para agilizar la graduación, se aprobó en este reglamento que sea el mismo número de sinodales para maestría y doctorado, acota los tiempos de revisión de las tesis⁵³, flexibiliza el número de votos aprobatorios que deben lograr las tesis⁵⁴ y otras formas de graduación y reduce el número de sinodales participantes en los exámenes para la obtención del grado.⁵⁵

Para el caso del doctorado, para obtener el grado se requiere haber obtenido la candidatura al mismo y aprobar el examen de grado, en el cual se defenderá la tesis doctoral, que constituye la modalidad única para la obtención del grado.

Para agilizar e incrementar la graduación de los alumnos en los niveles de especialización y maestría se da opción a los comités académicos, máxima instancia de decisión de los programas de posgrado, a la adopción de nuevas modalidades para la obtención del grado adicionales a la tesis y el examen general de conocimientos. Es una de las estrategias encaminadas a incrementar los indicadores de eficiencia terminal. Otra estrategia es la conformación del *Programa de Fomento a la Graduación de los alumnos de posgrado de la UNAM*.⁵⁶

⁵³ El Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM vigente establece que: "En un plazo máximo de cuarenta días hábiles, contados a partir del momento en que el sinodal designado oficialmente reciba la tesis, éste deberá dar su voto fundamentado por escrito, el cual será comunicado al comité académico. Si alguno de los sinodales no emite su voto en este periodo, el propio comité académico podrá sustituirlo" (Artículo 31).

⁵⁴ "Será requisito para presentar el examen de grado que al menos cuatro de los cinco votos emitidos sean favorables. El alumno podrá solicitar al comité académico la revisión de la argumentación del voto o votos no favorables, de acuerdo al procedimiento establecido en los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado. El comité académico podrá ratificar el dictamen no favorable o solicitar una nueva opinión de otro tutor acreditado en el programa" (Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, Artículo 31).

⁵⁵ En el examen de grado deberán participar al menos tres sinodales (Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, Artículo 31).

⁵⁶ Por ejemplo, este programa convoca a los egresados de maestría y doctorado que concluyeron sus estudios en los periodos escolares 2008-1 y 2008-2 a participar para obtener un apoyo económico para la terminación de sus proyectos de investigación (tesis) que los impulse a la obtención del grado. El apoyo económico comprende un periodo máximo de seis

Atendiendo pautas internacionales, se establece en este nuevo reglamento, conjuntamente con el otorgamiento del grado, la expedición de un documento complementario al grado de especialista, maestro o doctor, en donde se hace una descripción de la naturaleza, nivel, contexto, contenido y estatus de los estudios concluidos.

La finalidad de esta medida es tratar de facilitar el reconocimiento académico y profesional de sus egresados, ya que este documento reconocerá de manera explícita las actividades realizadas por los alumnos y permitirá, eventualmente, su revalidación en otros espacios educativos nacionales e internacionales.

Este Reglamento reconoce que los posgrados pueden impartirse en las modalidades abierta, a distancia y presencial, por lo que se busca ampliar el acceso de estudios de posgrado a un mayor número de alumnos.

También consolida los derechos de los alumnos y amplía su participación en los cuerpos colegiados encargados de la toma de decisiones. Finalmente, se constituye un Consejo de Estudios de Posgrado encargado de formular y proponer las políticas, los lineamientos generales y estrategias que fortalezcan la articulación y operación del Sistema de Estudios de Posgrado de la UNAM, en donde participan los alumnos de los tres niveles de posgrado (especialización, maestría y doctorado), con voz y voto para opinar, proponer y decidir sobre aspectos del ingreso, la permanencia y la obtención del grado, entre otros aspectos.

Como se puede observar se han implementado una serie de medidas para fortalecer al posgrado en la UNAM y conformar una estructura que permita la operación de éste de manera más integral.

1.2 La estructura del posgrado de la UNAM.

A partir de 1996 dejó de considerarse a los programas de posgrado como responsabilidad de una entidad académica, ya sea de una facultad o un instituto,⁵⁷ para ser una responsabilidad institucional, es decir, de la UNAM en su conjunto. Todos los programas requieren de la participación de al menos una facultad o escuela y de un instituto o centro, ya que se busca garantizar la relación entre la docencia y la investigación. En la mayor parte de los casos, participan varias facultades, escuelas, institutos y centros. También es frecuente la participación de entidades como sedes o invitadas, de instituciones externas a la UNAM, de manera particular en el caso de programas de posgrado compartidos.

La responsabilidad de la conducción de un programa de posgrado recae en un comité académico, para la conducción colegiada, encabezado por un coordinador nombrado por el Rector a sugerencia de los directores de las entidades participantes. También participan en dicho comité los propios directores y los representantes de los académicos y alumnos del programa. La composición del comité académico pretende garantizar la participación de autoridades, tutores, profesores y alumnos en la discusión académico y académico administrativa en la toma de decisiones. Esta conducción pretende la búsqueda de equidad, consenso, legitimidad y autonomía en la toma de decisiones.

Para garantizar la marcha del sistema de posgrado en la UNAM, en aspectos básicamente operativos, referente a la homogeneidad de los procesos académicos y administrativos, existe la Junta de Coordinadores, que es un cuerpo colegiado convocado por la Coordinación de Estudios de Posgrado.

⁵⁷ En el caso del programa de Maestría y de Doctorado en Pedagogía, participan la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL); el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); y la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón).

Finalmente, otro de los órganos colegiados es el Consejo de Estudios de Posgrado, que tiene como objetivo el pretender conjuntar, mantener y operar una visión integral de los estudios de posgrado.

La nueva estructura del posgrado busca facilitar la práctica de la multi e interdisciplina a través de la concurrencia de diversas entidades de distintas ramas en un mismo programa. El diálogo interdisciplinario facilita la construcción de nuevos campos de conocimiento y promueve la creación e innovación a partir de la integración de distintas perspectivas teóricas e intereses de investigación. La interdisciplina y la multidisciplina pretenden permitir el abordaje de los problemas complejos en forma sistémica e integral.

1.3 Modelo académico tutorial del posgrado.

EL sistema tutorial es la piedra angular de la nueva concepción del posgrado de la UNAM. El establecimiento formal de la función tutorial se inició con la Reforma de 1986, y no fue sino hasta 1996 que este sistema se ha generalizado en la UNAM. Para ello se han normado en forma explícita las responsabilidades y obligaciones, así como los perfiles de competencias necesarios para su óptimo desempeño.

A todos los alumnos inscritos en el doctorado se les asigna un comité tutor constituido por tres tutores, uno de ellos es su tutor principal. En el caso de los estudios de maestría se asigna un comité tutor⁵⁸ cuando el plan de estudios lo considera necesario.

De acuerdo al Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM (2007-2102) el sistema tutorial del posgrado está conformado por un total de 6, 232 científicos, humanistas y artistas, se indica que la mayoría de ellos son académicos de tiempo completo, y un poco más del 20 por ciento proviene de otras instituciones de educación superior y se integran en calidad de tutores-

⁵⁸ El Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM de 1996 hace referencia al sistema tutorial, mientras que el de 2006 lo menciona como comité tutor. En este trabajo es utilizado indistintamente.

profesores externos, por lo que posibilita la tutoría personalizada para cada uno de los estudiantes.

El sistema tutorial, la docencia y la tutoría pretenden:

- Crear un espacio estratégico de vinculación entre la investigación y los procesos de formación académica y profesional avanzada;
- Desarrollar formas de trabajo colectivo a través de un permanente diálogo científico;
- Impulsar formar de saber especializado y a las convergencias disciplinarias;
- Generar una actitud orientada por la pluralidad conceptual y metodológica, con formas de trabajo que desarrollen la argumentación;
- Tener una visión crítica y creativa del quehacer científico;
- Profundizar en las líneas de investigación presentes, así como del desarrollo de nuevas líneas con relevancia teórica y práctica;
- Fomentar estrategias metodológicas y didácticas adecuadas a los perfiles académicos y profesionales con énfasis en la investigación;
- Propiciar un trabajo colegiado entre los miembros de los comités tutores;
y
- Posibilitar la regularidad en las interacciones del comité tutora con el alumno, así como en la producción, seguimiento y discusión de sus resultados.

1.4 Flexibilibilidad.

Los programas de posgrado en la UNAM son flexibles, principalmente en el diseño del plan de estudios individualizado, de acuerdo a los intereses de cada estudiante y bajo la dirección de su tutor, como sucede con los modelos académicos de posgrado a nivel internacional. Se cuenta con la opción de que el estudiante desarrolle actividades académicas en cualquiera de los programas de posgrado de la propia UNAM o de otras instituciones **de**

educación superior del país y del extranjero, cuando así sea recomendado por los comités tutores y autorizado por los comités académicos.

La flexibilidad se ubica también en el tránsito de los estudiantes por los diferentes niveles de estudio, incluyendo la inscripción al doctorado al término de la licenciatura, y el paso directo al doctorado, sin optar por el grado de maestría. Finalmente la flexibilidad también se manifiesta e incluye el proceso de actualización permanente de los planes de estudio.

Los comités académicos han precisado la diferenciación entre maestrías con objetivos “profesionalizantes” y de inicio a la investigación. Otros de los aspectos atendidos son los mecanismos de graduación para proponer diversas alternativas a las formas de obtención del grado de maestría: examen de competencias, elaboración de informe académico por práctica o experiencia profesional con réplica de examen de grado, ensayo derivado de diplomados de calidad también con réplica de examen de grado, diseño del programa de un curso específico de maestría, uno o más artículos arbitrados, registro de una patente, entre otros (Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102).

Asimismo, se indica que en dicho plan de desarrollo la existencia de un sistema integral de apoyo a los estudiantes, en donde destacan los siguientes programas:

- Programa de Becas para Estudios de posgrado de la UNAM.
- Programa de Apoyo a los Estudios de Posgrado (PAED).
- Programa de Movilidad Internacional de Estudiantes.

1.5 Diferenciación de los estudios de maestría y doctorado.

Los estudios de posgrado se han transformado en todo el mundo. Anteriormente no había una distinción clara entre la maestría y el doctorado, ya que ambos niveles tenían como función la formación de investigadores. Asimismo, no se consideraba el grado de doctor como el inicio de una carrera

de investigación y generalmente se otorgaba hasta que un investigador tenía ya una obra suficientemente madura. Estas, son algunas, de las razones que explican el por qué, en la mayoría de los programas, los tiempos para la realización de los estudios eran demasiado largos.

En tanto que el doctorado se concibe como formación para la investigación, la maestría presenta dos enfoques: el que tiene como propósito mejorar la actividad profesional, incluyendo la preparación del alumno para la docencia, y el que busca iniciar al estudiante en la investigación. No es suficiente acreditar una maestría para realizar investigación, la formación de un investigador requiere completarse con estudios doctorales. Incluso, se exige cada vez más realizar estancias de investigación posdoctorales antes de incorporarse al mercado de trabajo, al menos el académico.

1.6 Los programas de posgrado de la UNAM.

Actualmente la UNAM cuenta con 40 programas de maestría y doctorado, de ellos 33 se han integrado bajo la modalidad de maestría y doctorado; de los siete restantes, seis programas son de maestría y uno de doctorado. Existen también 162 programas de especialidad (Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102).

La población total del posgrado de la UNAM, integrada por los niveles de maestría, doctorado y especialización, ha crecido anualmente de manera constante. Durante el periodo comprendido de 1990 a 2006, casi se duplicó al pasar de 11, 916 alumnos a 20, 747. A pesar de que la matrícula más baja es la del doctorado y la más alta de especialización, el nivel de doctorado es el que más ha crecido (Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102).

Los niveles maestría y doctorado, y el área de conocimiento de Ciencias Sociales concentra el mayor número de alumnos, cerca del 40% de la matrícula total, le sigue el área de Ciencias Biológicas y de la Salud, la que concentra el mayor número de doctorantes.

Tabla 1
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POBLACIÓN ESCOLAR DE MAESTRÍA Y DOCTORADO POR ÁREA,
2006-2007

Área	Maestría	Doctorado	TOTAL
Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías	1, 419	708	2, 127
Ciencias Biológicas y de la Salud	1, 467	1, 142	2, 609
Ciencias Sociales	2, 574	1, 036	3, 610
Humanidades y Artes	1, 823	562	2, 385
TOTAL	7, 283	3, 448	10, 731

Fuente: Agenda Estadística UNAM.⁵⁹

El crecimiento promedio anual del posgrado para el periodo 2000-2006, se mantiene constante con una tasa del 4% anual: 5% para el doctorado y 5% para la maestría, no obstante que este último nivel ha disminuido a partir de 2002.

¿Qué sucede con relación a la graduación de maestría y de doctorado? Durante 1990-2006 hay un incremento significativo; de un total de 673 se incrementó a 1, 555 alumnos graduados. En el año de 1990 se graduaron 520 de nivel maestría y 117 de doctorado. Para 2006, se incrementó a 2, 023 en maestría y 532 en doctorado.

La planta académica del posgrado está integrada por 6, 223 tutores que pertenecen tanto a entidades académicas de la universidad como externas. Una de las funciones principales de los tutores es apoyar el desarrollo de las actividades académicas del alumno a lo largo de su trayectoria, lo que implica que su participación sea más allá de graduar al estudiante.

⁵⁹ Datos publicados en el Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102.

Los tutores por área de conocimiento se distribuyen de la siguiente manera: 36% en el de Ciencias Biológicas y de la Salud; el 25% en Ciencias Sociales; 20% en Físico Matemáticas; y 19% en Humanidades y Artes. Aproximadamente, cerca del 70% de ellos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.

La calidad de los programas de posgrado han sido avalados a nivel nacional a través del Padrón Nacional de Posgrado de Excelencia del CONACYT,⁶⁰ desde 1996 y a partir del año 2001 con el Padrón Nacional de Posgrado (PNP), que otorga una clasificación de los programas a partir de atributos en dos niveles: *alto nivel y de competencia a nivel internacional*.

Para 2002 la UNAM logró el reconocimiento y la aprobación de 85% de un total de 80 de los programas que solicitaron su ingreso al PNP y al Programa Institucional de Fortalecimiento al Posgrado (PIFOP). Actualmente 68 programas de posgrado forman parte del Padrón Nacional de Posgrado del CONACYT. De ellos, 13 están catalogados como de competencia a nivel internacional y 55 son de alto nivel.

Tabla 2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO ACREDITADOS
EN EL PADRÓN NACIONAL DE POSGRADO POR ÁREA Y NIVEL, 2006

	Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías		Ciencias Biológicas y de la Salud		Ciencias Sociales		Humanidades y Artes		TOTAL
	M	D	M	D	M	D	M	D	
Padrón Nacional de Posgrado									
Competencia a nivel internacional	1	2	2	4	0	0	1	3	13
Alto nivel	15	7	6	3	8	5	3	7	54

⁶⁰ Anteriormente era denominado Padrón de Posgrados de Excelencia, con su establecimiento se dio en México el inicio de un modelo de acreditación de programas de posgrado. Una acreditación que se confió inicialmente al CONACYT y que actualmente realizan de alguna forma de manera conjunta tanto el propio CONACYT y la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP (Díaz Barriga, 2006).

TOTAL EN CONACyT	16	9	8	7	8	5	4	10	67
No aprobados	1	4	0	1	2	3	8	1	20
No Participan	0	1	1	0	3	0	4	1	10
Total Programas UNAM	17	14	9	8	13	8	16	12	97

M Maestrías

D Doctorados

Fuente: Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102.

En el posgrado de la UNAM se han establecido las siguientes políticas generales:

- Consolidar el carácter nacional del posgrado de la UNAM;
- Fortalecer el posicionamiento internacional del posgrado de la UNAM;
- Impulsar de manera permanente la autoevaluación y la evaluación externa de los programas de posgrado;
- Incrementar la matrícula y elevar la eficiencia terminal e indicadores de calidad asociados;
- Consolidar mecanismos eficiente de seguimiento de estudiantes, egresados y graduados;
- Consolidar el sistema de tutoría.

Los objetivos estratégicos del Posgrado, de acuerdo al Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2007-2102, incluyen los siguientes:

- “Intensificar la participación de las entidades académicas tanto de la UNAM como externas en los programas de posgrado;
- Generalizar la función del tutor y promover su evaluación permanente;
- Elevar la eficiencia terminal, procurando el cumplimiento de los tiempos estipulados para la obtención de los grados respectivos;
- Promover, apoyar e incentivar las interacciones multi e interdisciplinarias en la formación de los alumnos;
- Continuar con el proceso de integración de los grupos de investigación afines para evitar la duplicación temática y por áreas de conocimiento;
- Incrementar la participación de los programas de posgrado con los sectores educativos, gubernamental, productivo y social, tanto nacional como internacionalmente;

- Consolidar los procesos de seguimiento y evaluación de cada uno de los programas de posgrado;
- Consolidar el carácter nacional de la UNAM y colaborar con otras Instituciones de Educación Superior del país y coadyuvar al desarrollo de un Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional, en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), la Academia Mexicana de Ciencias (AMC) y el Consejo Mexicano de Posgrado (COMRPO); y
- Fortalecer la presencia del posgrado en el ámbito internacional” (pp. 16-17).

1.7 Retos del posgrado de la UNAM.

Definición de los objetivos del posgrado. En el caso de los programas de doctorado, existe consenso y claridad en cuanto a que el objetivo principal de este nivel de estudios es *la formación de investigadores de alto nivel*. Existen programas de maestría cuyos programas son ambiguos y no precisan si son con orientación profesional o si son un estadio preparatorio de la formación de investigadores. No hay claridad sobre las características que deben reunir los trabajos de tesis.

Plan de estudios. Existen planes de estudio de maestría en donde uno de sus objetivos propone la formación de docentes de alto nivel, pero no todos los programas tienen asignaturas o actividades encaminadas a cumplir dicho propósito. En varios programas no existe la necesaria actualización de los planes y programas de estudio.

Perfil de ingreso y egreso de los estudiantes. Se requiere revisar que estos perfiles atiendan lo señalado en el Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente.

Mecanismos de selección de los estudiantes. Algunos programas carecen de mecanismos de selección que les permitan detectar aquellos alumnos con más

posibilidades de desarrollar estudios de posgrado, en donde el promedio académico no sea un solo indicador, sino que si incluya, entre otros elementos: a) examen general de conocimientos; b) examen de conocimientos específicos; c) examen psicométrico; d) cursos propedéuticos; e) examen de idioma; f) anteproyecto de investigación (particularmente para el doctorado); entrevistas personalizadas; h) carta de motivos.

Tiempos de graduación y eficiencia terminal. La eficiencia terminal es uno de los indicadores básicos que se consideran en toda evaluación del desempeño de los programas de posgrado. No obstante que existe una tendencia positiva en los últimos años, que se refleja en un incremento en la graduación, son varios aspectos que intervienen en su comportamiento, tanto internos como externos. En los aspectos internos, el Reglamento de 2006 incluye modificaciones en cuanto los tiempos curriculares de los planes de maestría y doctorado, *limitándolos a los tiempos pertinentes. El fortalecimiento del sistema tutorial y el seguimiento de estudiantes deberán garantizar que los alumnos cumplan con los tiempos establecidos.* La estructura de los planes de estudio debe revisarse para garantizar que las actividades académicas sean consistentes con los tiempos en que se espera que el alumno se gradúe. Un aspecto externo que repercute en la eficiencia terminal es el hecho de que un buen número de estudiantes no tiene dedicación exclusiva a sus estudios.

Mientras que en el área científica es común encontrar un alto porcentaje de estudiantes de tiempo completo (incluso el 100%), en programas de ciencias sociales y de las humanidades esta situación es diferente y, en ocasiones, muy contrastante. La UNAM no impide realizar estudios a alumnos de tiempo parcial, no obstante el Reglamento 2006 acota los tiempos curriculares para estudiantes en esta condición y busca, a través de cuerpos colegiados, la asesoría y seguimiento necesarios para que la eficiencia terminal se vea afectada, en la medida de lo posible.

Sistema tutorial. Existe heterogeneidad y consolidación desigual del sistema tutorial en las diversas áreas del conocimiento, mientras que en el área de

ciencias biológicas y de la salud, hay una gran fortaleza, en las áreas como de humanidades y las artes, es reto importante todavía a realizar.

La importancia de los comités tutores, es que un adecuado funcionamiento de los mismos reportan grandes ventajas para la formación de los alumnos y el cumplimiento de los plazos establecidos. La falta de consolidación del sistema tutorial es uno de los problemas centrales en los programas del área de humanidades y las artes y de ciencias sociales.

El Reglamento General de Estudios de posgrado vigente establece que una de las funciones del tutor principal es dirigir la tesis de grado del estudiante. Para garantizar un ejercicio tutorial adecuado, es necesario limitar el número de estudiantes por tutor, y que cada programa haga explícitas las responsabilidades de tutores y comités tutores, inclusive estableciéndolas como requisitos de permanencia en el padrón de tutores.

Respecto de la planta académica, aunque se cuenta con tutores de primer nivel, el problema que enfrenta es el de la participación inequitativa de los académicos en las actividades del programa, como son las tutorías, clases y comités tutorales. Se requiere establecer mecanismos de reconocimiento de la labor tutorial en los programas de estímulos de la UNAM e impulsarlo en otros programas como es el SNI.

De igual manera, se sugiere impulsar la participación activa de los tutores, de todas las entidades académicas que conforman al programa, ya que en muchos casos, la mayor parte de los tutores se concentra en una sola entidad. Finalmente, es importante atender la relación de académicos por campos de conocimiento y la demanda de éstos por parte de los estudiantes.

Investigación. Es necesario fortalecer la relación entre las actividades de investigación, que se realiza tanto en los centros e institutos, como en las facultades y escuelas. Es importante, incrementar y fortalecer el número de estudiantes que participan en proyectos de investigación.

Vinculación. Es necesario revisar las prioridades nacionales y sobre cómo los posgrados se vinculan con ese entorno para potenciar su desarrollo. Buscar mecanismos y acciones que vinculen, en mayor medida, a los programas de posgrado de la UNAM con los sectores social, productivo y gubernamental.

Articulación de entidades académicas. A partir de la reforma del posgrado de la UNAM en 1996, la articulación entre entidades académicas es muy importante para la buena marcha del posgrado. Las entidades participantes en los programas aportan recursos, tanto humanos como de infraestructura e incluso presupuestales, en la medida de sus posibilidades, para su funcionamiento. La participación y compromiso de las entidades se formaliza a través del acuerdo de sus respectivas autoridades. Hace falta incrementar el presupuesto destinado al posgrado en escuelas y facultades y, por otra parte, asignar presupuesto para estos fines a los institutos y centros, que actualmente carecen de él.

Otros retos:

Matrícula. Aproximadamente el 85% de los estudiantes de maestría y doctorado se concentran en el campus central de Ciudad Universitaria, un 10% se ubica en los campus metropolitanos de la Ciudad de México (Facultades de Estudios Superiores) y el 5% restante en los campus regionales (Morelos, Morelia, Jiquilla, Mazatlán y Ensenada, entre otros). La concentración de la matrícula en Ciudad Universitaria se explica por la presencia del número más elevado de tutores y por la infraestructura de que se dispone. El crecimiento de los campus metropolitanos y regionales en términos de recursos humanos e infraestructura constituye un reto importante para disminuir las diferencias. Si bien los campus metropolitanos se han visto recientemente fortalecidos con la creación de unidades de investigación y posgrado, el crecimiento y consolidación de la planta académica y el equipamiento es aún contrastante.

Infraestructura. Es un reto dotar de infraestructura educativa y de investigación en las escuelas y facultades metropolitanas.

Gestión académico-administrativa. Asegurar la eficiencia de los procesos académico-administrativos resulta fundamental en el buen funcionamiento del posgrado de la UNAM. Los procedimientos internos del posgrado han sido simplificados y automatizados. Los procedimientos inherentes al egreso y graduación de los estudiantes muestran una mejoría, pero aún se requiere de una mayor coordinación entre las entidades encargadas de la administración puramente escolar, las coordinaciones de los programas y las entidades académicas participantes. Falta diseñar y desarrollar sistemas automatizados en línea para agilizar los procedimientos involucrados en la graduación.

1.8 Programas estratégicos para el posgrado en la UNAM.

Los programas estratégicos que se plantean como conjuntos de acciones a realizar, dirigidas a mantener las actuales fortalezas del sistema, así como superar los obstáculos y restricciones detectados en los procesos de evaluaciones.

Son doce los programas estratégicos que conforman el Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM:

1. *Fortalecimiento del sistema tutorial;*
2. *Incremento de la eficiencia terminal;*
3. *Seguimiento de los graduados;*
4. *Movilidad de estudiantes de posgrado;*
5. *Desarrollo de posgrados abiertos y a distancia;*
6. *Seguimiento y evaluación permanentes del posgrado;*
7. *Interacción posgrado-licenciatura;*
8. *Consolidación del carácter nacional del posgrado;*
9. *Internacionalización del posgrado;*
10. *Fortalecimiento de la relación investigación-posgrado;*
11. *Consolidación y fortalecimiento de la infraestructura y servicios; y*
12. *Adecuación de los programas de posgrado al nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado.*

De lo revisado en este apartado me interesa destacar que la mirada en el posgrado de la UNAM está puesta en atender principalmente el problema de la graduación y alrededor de ello se pretenden realizar diversas actividades

tendientes a su fortalecimiento. Pero también considero es necesario revisar cómo ha sido la institucionalización de los estudios del posgrado en pedagogía en la UNAM.

2. Institucionalización de los estudios de posgrado de pedagogía en la UNAM.

Se sitúa a la Facultad de Filosofía y Letras, como el lugar donde se ubica el inicio de los estudios de posgrado en pedagogía en la UNAM con la apertura de la maestría en Ciencias de la Educación y posteriormente el doctorado en Pedagogía en 1935. Hubo un entrecruzamiento y disputa para formar una matriz identitaria. Es importante revisar los discursos de los diversos grupos académicos desde los cuales se miraba a la pedagogía o ciencias de la educación y que fue relevante para la institucionalización y configuración disciplinar.

2.1 Pedagogía o ciencias de la educación. Una disputa por la nominación y la configuración disciplinar.

Es importante señalar que la expansión de los estudios de formación universitaria en educación es desde la década de los setenta, acontece cuando en el país se da el tránsito de una concepción educativa ligada a la pedagogía, hacia otra vinculada a las ciencias de la educación.⁶¹ O sea, es el tránsito de una concepción filosófico-idealista de la educación, hacia otra científica de corte pragmático o con bases en una perspectiva sociológica de la educación.

Pedagogía y ciencias de la educación son términos que obedecen a una concepción distinta de la educación como campo de conocimiento. Sus diferencias son tanto de orden histórico como conceptual. La pedagogía se conforma en el siglo XIX, mientras que las ciencias de la educación responden a una problematización del siglo XX.

⁶¹ “[...] aún hoy (1998): el campo de las ciencias de la educación en México es un campo en construcción que se caracteriza por [su] débil estructuración, baja autonomía relativa y escaso prestigio académico en el campo” (Moreno, M.G., 1998-1999).

Patricia Ducoing menciona que la conformación de las ciencias de la educación o de la pedagogía como disciplina, ha supuesto un desarrollo en el marco del propio proceso histórico de la humanidad, puede rastrearse en su vinculación con los proyectos educativos de los Estados y, específicamente, con el desarrollo de los sistemas de instrucción, que ha tenido que ver más con los procesos de “profesionalización -autonomatización e institucionalización de los correspondientes saberes- para la legitimación cognoscitiva y social del conocimiento educativo, que con los propios procesos de construcción conceptual” (1997).⁶²

En cuanto al orden conceptual, la pedagogía se preocupa por los problemas de la formación y la enseñanza, mientras que las ciencias de la educación atienden a la problemática generada por el ámbito de la educación (Díaz Barriga, Á., 1997).

Este campo de conocimiento es de débil estructuración conceptual y una tardía incorporación al ámbito universitario. La pedagogía, como disciplina que se preocupa por los problemas de formación y de la enseñanza, históricamente influyó de manera notoria en la conformación y evolución de las escuelas normales, pero cuando ingresó como ámbito de formación profesional en las universidades mostró una seria crisis (Díaz Barriga, A., 1997).

Cabe destacar que a principios de los años sesenta, es cuando se inicia en el ámbito universitario la profesión de pedagogía, con un plan de estudios que tenía una duración de tres años.

A nivel mundial, la formación universitaria en educación se inicia en la década de los años treinta, en las universidades españolas y estadounidenses, y es hasta la década de los años sesenta que se crean licenciaturas en esta disciplina en México y en Francia (Díaz Barriga, Á., 1997).

⁶² Tony Becher llevó a cabo una investigación sobre académicos de diferentes disciplinas y especialidades de Inglaterra y Estados Unidos. Este autor postula que hay “culturas” propias en las diferentes disciplinas, y que éstas implican una gran diversidad en cuanto a creencias y valores, reglas de actuación y de valoración, así como formas de reconocimiento y legitimidad que corresponden, en términos de Bourdieu, a *habitus* distintos, propios de cada campo científico y académico (citado por Arredondo, 2003).

La pedagogía actualmente puede considerarse como un conjunto de saberes que se ocupan de la educación como fenómeno social y humano, es por tanto un tipo de conocimiento (disciplina filosófica para algunos, ciencia para otros, arte para algunos, etc.), de carácter psicosocial que tiene por objeto de estudio el conocimiento de lo educativo.

El análisis de saberes sobre lo educativo y lo pedagógico, y la exclusión de otros, por parte de los actores que han ostentado el poder político-académico, ya sea para acreditarlos o desacreditarlos, avalados en el interior de la UNAM por entidades cognoscitivas, gremiales o no, llamadas facultades, escuelas, colegios, constituye un punto de atención para el presente trabajo, ya que es de mi interés analizar la práctica educativa de formación de doctores en Pedagogía en la FES Aragón, y concretamente durante la elaboración de la tesis, considerada como una práctica no solamente de formación sino también de constitución identitaria.

Las prácticas de los primeros grupos académicos, aunadas a la serie de transformaciones en las esferas normativas y organizativas, se constituyeron en puntos articuladores para la identidad que la pedagogía, como disciplina académica, vendría adquirir no solamente como carrera profesional sino también para el posgrado.

2.2 Antecedentes del surgimiento de los estudios de maestría y de doctorado en Pedagogía en la UNAM.

Los estudios de maestría y doctorado se remontan a 1935, cuando Ezequiel A. Chavez logra que al interior de la Facultad de Filosofía y Letras⁶³ se forme un

⁶³ En 1924 se crea la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM, a raíz del cierre de la Escuela Nacional de Altos Estudios, debido al conflicto entre diversos grupos. En 1934 la Escuela Normal Superior dejó de formar parte de la UNAM y pasó a depender de la Secretaría de Educación Pública.

Departamento de Ciencias de la Educación. El doctorado dura poco tiempo y fue cerrado en 1938,⁶⁴ mientras que la maestría funcionó hasta 1954.

Dicho doctorado desapareció en el año 1939 y su corta vida puede explicarse, en gran medida, porque su antecedente académico –la maestría en Ciencias de la Educación– funcionaba, de hecho, como doctorado, ya que para inscribirse en ella era menester poseer el grado de maestro en otra especialidad. De la condición anterior no es difícil inferir que dicha maestría centraba sus esfuerzos fundamentalmente en la formación de docentes, específicamente de profesores en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal en las diversas áreas del conocimiento que por aquella época se impartían en esta Facultad. La maestría referida tuvo también, desafortunadamente, un impacto muy pobre que se evidencia, entre otras cosas, en la baja inscripción registrada y la aun más baja graduación alcanzada durante las casi dos décadas que estuvo vigente (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999: 7).

En 1954, la Facultad de Filosofía y Letras se trasladó a la Torre de Humanidades. En la FFyL se otorgaba el grado académico de maestría en los diez Departamentos que los conformaban: Filosofía, Psicología, Lenguas y Literaturas Clásicas, Lenguas y Literaturas modernas, Lenguas y Literaturas Españolas, Arte Dramático, Historia general y de México, Artes Plásticas, Geografía y Ciencias de la Educación (Ducoing, P., 1990).

En 1954 el Dr. Francisco Larroyo decide cerrar el Departamento de Ciencias de la Educación y funda el Departamento de Pedagogía, tomando como modelo el alemán con toda una tradición pedagógica desarrollada en dicho país. La pretensión de Larroyo era impulsar una pedagogía universitaria distinta de la pedagogía normalista.

[...] el hasta entonces Departamento de Ciencias de la Educación se convirtió en el de Pedagogía, bajo la influencia de la concepción pedagógica alemana representada por el doctor Francisco Larroyo, neokantiano de la Escuela de Marburgo; ese nuevo enfoque, visto hoy a distancia, no sólo rompió drásticamente con la concepción disciplinaria que lograra imponer, en la Universidad y muchos años antes, don Ezequiel A. Chavez, sino, y sobre todo, dio paso al nacimiento, en nuestro medio universitario, de una disciplina ya en ese entonces mundialmente reconocida (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

⁶⁴ Hay discrepancias en torno al año en que desapareció el doctorado, por lo que podría señalarse que fue entre 1938 y 1939.

Es así como la Facultad de Filosofía y Letras que estaba organizada por Departamentos, éstos se convierten en Colegios y se reducen a siete: Filosofía, Letras, Psicología, Historia, Geografía, Antropología y Pedagogía, en donde se impartían quince carreras.

El entonces recién instaurado Departamento de Pedagogía comprendía también los niveles de maestría y doctorado, los planes de estudio correspondientes fueron aprobados por el Consejo Universitario el 25 de julio de 1956, aunque se pusieron en marcha experimentalmente desde 1955.

En enero de 1955, el consejo técnico de la Facultad reemplazó la Maestría en Ciencias de la Educación por la recién creada *Maestría en Pedagogía*, ésta se creó como carrera totalmente independiente de las demás maestrías y con un plan de estudios completamente renovado, cuyo objetivo ya no era únicamente la formación de profesores, sino la capacitación de profesionales en pedagogía, que fueran aptos para organizar escuelas, efectuar investigaciones y desempeñar tareas de asesoría en diferentes instituciones (Ducoing, P., 1990).

Los nuevos estudios de maestría tenían como propósito fundamental formar a los especialistas encargados del estudio y análisis de la educación, entendida ésta en sentido lato. Se pretendió que los egresados de la maestría atendieran un ámbito de acción profesional más allá del circunscrito a la mera formación docente, buscando un equilibrio armónico entre la formación académica y la profesional. Tal propósito estaba respaldado filosófica, teórica e históricamente, aunque en la documentación de la época se advierte un predominio teórico-psicológico que hoy puede resultar, quizá, reduccionista (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

Pero ¿que ocurrió con relación a los estudios del doctorado? El nuevo proyecto académico de 1956 se centró en la formación de investigadores especializados en el análisis de la educación. Se organizó para ello un plan de estudios flexible configurado por doce créditos-asignatura a cubrirse en dos años.

En 1960 hay una nueva estructuración académica de toda la Facultad para ofrecer, desde entonces, los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

Respecto a los estudios pedagógicos, el nuevo nivel de licenciatura retomó para sí, prácticamente en su totalidad, el plan de estudios de la maestría de 1956 e hizo suyos los propósitos disciplinarios expresados en él; dando prioridad a la formación de docentes de nivel superior mediante un plan de estudios aprobado en abril de 1960; tal orientación habría de prevalecer por más de una década (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

En este mismo marco de reestructuración, los estudios de doctorado mantuvieron su orientación hacia la formación de investigadores.

En 1967 se aprobó el primer Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM y los estudios de grado demandaron una nueva configuración, por lo que en la Facultad de Filosofía y Letras se crea la División de Estudios Superiores. Los planes de estudio de todas sus maestrías y doctorados se adecuaron a los lineamientos establecidos en dicho Reglamento. Los nuevos ordenamientos académicos de la maestría y el doctorado fueron aprobados por el Consejo Universitario el 12 de enero de 1972.

Para el caso de la maestría, los propósitos de los estudios se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito pedagógico. Con relación al doctorado, los estudios se mantuvieron centrados en la formación de investigadores especializados en el análisis del fenómeno educativo.

En las Normas Complementarias de la Facultad de Filosofía y Letras para atender los lineamientos del Reglamento General de Estudios Superiores de 1967, aprobadas 11 de mayo de 1972, en sus artículos del 17 al 21, se previeron con una visión prospectiva de avanzada, los mecanismos para evitar la rápida obsolescencia de los planes de estudio, permitiendo posibilidades de flexibilidad y dinamismo.

Con los años, tales mecanismos fueron reiterados en las distintas Normas Complementarias elaboradas en la Facultad y que se sucedieron como resultado de las variadas modificaciones al Reglamento General de Estudios Superiores, después de Posgrado- de la UNAM. Tal condición hizo factible que los contenidos de las asignaturas se actualizaran en el curso normal de su ejercicio, con base en el paulatino desarrollo disciplinario y **en el ser y quehacer del pedagogo**, lo que posibilitó, asimismo, que la vigencia de esos planes de estudio

aprobados en 1972 se hayan prolongado, **para el caso del doctorado, por diecinueve años** y, para el de la maestría, por más de veintiséis (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

La maestría en Enseñanza Superior comenzó a impartirse en la Facultad de Filosofía y Letras en 1974, una vez que fue aprobada por el Consejo Universitario el 5 de septiembre de 1974. Su función prioritaria era la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación en el nivel superior, y particularmente en los aspectos relacionados con la enseñanza superior.

Con esta maestría se pretendía formar profesionistas aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias, capacitándolos para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y para las actividades de divulgación de la didáctica especializada (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

Para la década de los ochenta, la disciplina pedagógica se expande, en lo que se refiere al campo de conocimiento y de intervención de la pedagogía. Si a principios de la década de los setenta solamente existía en México y a nivel universitario, la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, ya a finales de éste su número se había incrementado a 19 (Ezpeleta, J., 1981).

No solamente hubo una expansión geométrica del número de programas de posgrado, sino que algunos incorporaron concepciones disciplinarias diferentes a las que ha sustentado el programa de Pedagogía desde 1955, como es el caso por ejemplo, de la noción Ciencias de la Educación.

En 1986 se aprueba un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado, es en este marco de un nuevo reglamento que el 18 de septiembre de 1991 el Consejo Universitario aprueba la reestructuración del plan de estudios del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. La importancia

de esta creación es que también se crean los doctorados tutorales en las distintas disciplinas que se impartían en ella, entre ellas la Pedagogía.

El doctorado tenía como propósito desarrollar en el aspirante a doctor la capacidad de investigación original, con la finalidad de contribuir al avance de la disciplina pedagógico y a la solución de problemas educativos concretos (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

El doctorado en Pedagogía con el sistema tutorial, inició sus actividades en abril de 1992 cuando ingresa la primera generación. Era un sistema novedoso y en su operatividad, se mencionan problemas con la obtención del grado, con los tiempos que marca el reglamento:

Entre 1992 y 1998, han sido aprobados, en el marco de nuestro doctorado, 65 proyectos de investigación; de entre ellos 63 han seguido su curso normal y han logrado graduarse, hasta el momento, 18 alumnos. En algunos casos se han rebasado los límites de tiempo establecidos en el Reglamento correspondiente para la obtención del grado conducente. Es conveniente señalar que gracias al sistema de selección establecido, sólo dos estudiantes han desertado del programa (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

En cuanto a los factores que incidieron en el funcionamiento del plan de estudios anterior al actual Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, aprobado en 1999, se indican los siguientes:

- a) Reducido apoyo económico y administrativo para la realización de actividades complementarias que realizan los doctorandos.
- b) Carencia de espacios adecuados para realizar reuniones académicas entre miembros de los comités.
- c) Poco reconocimiento a los integrantes de los comités tutorales, máxime que no todos lo que formaban parte de dichos comités eran profesores o investigadores de tiempo completo de la UNAM, pues participaban también profesores de asignatura o académicos externos a la institución. Una de las estrategias para subsanar los problemas del funcionamiento de los comités

tutorales, fue necesario establecer reuniones y los coloquios de doctorando periódicamente, para propiciar el análisis y la discusión de los avances de investigación. No obstante que no se ha logrado, que todos los miembros de los comités participen en ellos, se ha fomentado el intercambio de experiencias.

d) Los seminarios de investigación que apoyan al trabajo de los doctorandos no se han organizado de tal manera que apoyen de manera suficiente, en cuanto a las perspectivas teóricas y metodológicas.

e) La tendencia endogámica de los doctorandos en la selección de los seminarios que apoyan su investigación. Se propuso como posibilidad la conformación de un banco de información en torno a los seminarios de investigación que se ofrecen en las distintas instituciones educativas del país y que tienen relación con la pedagogía, para abrir opciones académicas que sirvan de apoyo a los doctorandos, tanto para la elaboración de la tesis como para su formación.

f) Falta de mecanismos para propiciar que los doctorandos se integren a grupos de investigación ya constituidos, que sean dirigidos por un doctor con nombramiento de carrera, profesor o investigador titular y de preferencia con pertenencia al SNI. Para ello se consideró, en su momento, que era importante atender a la vinculación que pueda guardar el proyecto de investigación del doctorando con el que se realiza en esos grupos.

g) Falta de mecanismos para que las actas evaluación sean un instrumento retroalimentador y positivo del trabajo de investigación y no se limiten a cumplir un papel únicamente administrativo. Una alternativa empleada, con relativo éxito, fue solicitar a los miembros de los comités tutor, a mitad del periodo semestral, un informe crítico sobre el avance del doctorando con propósitos de seguimiento académico.

La *adecuación* al Reglamento General de Estudios de Posgrado de 1996 del doctorado a través del sistema tutorial, se propone que estructure a partir de campos de conocimiento de donde se desprendieran líneas de investigación, lo

que guiaran el proceso formativo de los futuros doctores en pedagogía, pero también respondieran al avance disciplinario y a la solución de diversos problemas educativos.

Pretender acercarse a la comprensión de la formación del doctorado en Pedagogía en la UNAM, requiere desde esta perspectiva, avanzar en el entendimiento de la articulación entre la propia disciplina y su resignificación y formación, tanto en el ámbito del proceso sociohistórico y político del país, así como sin perder de vista la influencia ejercida de la Europa continental en los ámbitos intelectual y académico.

Los primeros programas del posgrado son claro ejemplo de la lucha por construir una identidad de la pedagogía en general y en el posgrado de manera particular. El prestigio y legitimación que la pedagogía había adquirido en años anteriores, se imbricó con la organización del posgrado actual a partir de la aprobación del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM de 1996.

3. El programa de maestría y doctorado en Pedagogía vigente en la UNAM.

Las reformas en el posgrado en la UNAM establecen formas de conocimiento que pretenden configurar la identidad de los sujetos, para ello se diseñan normas, programas, planes de estudio a través de las cuales se constituyen a los sujetos sociales.

Por ejemplo, la normatividad para el posgrado pretende regular las actividades que desarrollan los actores en cuanto a tiempos y espacios. Un referente importante para comprender lo que es hoy el posgrado en la UNAM es cuando el 14 de diciembre de 1995 el Consejo Universitario de la UNAM aprueba un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP).⁶⁵ En el artículo 1 de dicho reglamento se indica la organización de los estudios de posgrado:

⁶⁵ Publicado en la Gaceta de la UNAM el 11 de enero de 1996.

“[...] Estarán organizados en forma de programas de estructura flexible y procurarán la participación conjunta de las entidades académicas que cultivan disciplinas o ramas afines del conocimiento [...]” (RGEF, 1996).

En el Programa de Posgrado de Maestría y Doctorado aprobado en 1999⁶⁶ se indica que se pretende dar respuesta a la transformación múltiple y compleja que vive la UNAM, que se vive en los diversos ámbitos de la vida nacional, de la economía, de la cultura, de la tecnología, que inciden en el desplazamiento de paradigmas vigentes en el ámbito de las ciencias humanas y en la conformación de disciplinas como las pedagógicas y educativas, pero también dar respuesta a las políticas de modernización en materia de formación:

[...] las políticas de modernización de los espacios de formación en México, reclaman que las instituciones educativas ofrezcan programas académicos que respondan a nuevas formulaciones conceptuales y a las necesidades de un sector educativo que se encuentra en proceso de profundos cambios [...]” (p. 6).

La UNAM en dicho contexto, pretende responder a las exigencias a través de un proceso de transformación en los planes de estudio del posgrado:

[...] Tal proceso busca consolidar una formación de alto nivel, flexible y que sea el resultado de conjuntar los esfuerzos de entidades académicas –vinculando así a los subsistemas de docencia e investigación-. En suma, este es el marco general en el que se presenta **una nueva alternativa en la formación del posgrado en Pedagogía**. (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999). El subrayado es mío.

El programa de Pedagogía, está conformado tanto por los estudios de maestría como de doctorado. Los objetivos planteados para el programa en general son:

- Propiciar la realización de investigaciones originales que fortalezcan el desarrollo del campo disciplinario y atiendan a los problemas educativos, en particular los de México.
- Formar investigadores de alto nivel, capaces de desarrollar indagaciones originales en alguna de las áreas de conocimiento o línea de investigación que el programa ofrece.

⁶⁶ Aprobado el 9 de febrero de 1999 por el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes. Oficio CJHA/071P/99. Con esta aprobación se cancelan los planes de estudios que estaban vigentes: las Maestrías en Pedagogía y Enseñanza Superior, así como el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, así como el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior de la entonces ENEP Aragón.

- Fortalecer la formación disciplinaria para consolidar el ejercicio académico docente y profesional del más alto nivel (Programa de Maestría y doctorado, 1999).

Una de las características de dicho Programa es la integración del esfuerzo de varias entidades académicas: la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), el entonces el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU)⁶⁷ y la entonces ENEP Aragón⁶⁸, las cuales se asumen como entidades académicas participantes y responsables de la puesta en marcha de dicho posgrado.

De acuerdo con el artículo 4º del Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente y a los Lineamientos Generales para el funcionamiento del Posgrado, la articulación de las entidades académicas se formalizaron a través de las bases de colaboración que incluyeron cuando menos los siguientes aspectos: infraestructura, recursos humanos, presupuesto y servicios que pusieron a disposición del programa.

La FFyL tiene una amplia experiencia en la formación de doctores en Pedagogía que data desde 1935,⁶⁹ los investigadores del IISUE tienen una reconocida trayectoria en la realización de investigación y han participado como docentes en la FFyL, mientras tanto la entonces ENEP Aragón inicia la formación de doctores en Pedagogía en 1999, además de ser una institución relativamente reciente.⁷⁰

La formación de doctores en Pedagogía es una responsabilidad de las tres entidades académicas, la FES Aragón es una sede del doctorado, ya que cuando se emite la convocatoria de ingreso se plantea la opción de cursar el doctorado en la FFyL o en la FES Aragón.

⁶⁷ Actualmente Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) a partir de la aprobación por el Consejo Universitario de la UNAM el 30 de Septiembre de 2006. *Gaceta UNAM*, 2 de octubre de 2006, <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/historico.html>

⁶⁸ El 31 de marzo de 2005 el Consejo Universitario de la UNAM aprueba la transformación de Escuela a Facultad de Estudios Superiores. *Gaceta UNAM*, 4 de abril de 2005, Número 3 796 <http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/historico.html>

⁶⁹ *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía* (1999). UNAM, p. 7.

⁷⁰ La FES Aragón es una entidad descentralizada de la UNAM., se crea el 23 de septiembre de 1975 en el marco del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM que es aprobado por el Consejo Universitario en febrero de 1974. Este campus inicia sus labores el 1º. de enero de 1976. <http://www.aragon.unam.mx/campus/historia/index.html>

3.1 Características del Programa de Maestría.

Para el caso específico del plan de estudios de la maestría, se plantearon como objetivos:

- a) Formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
- b) Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente.
- c) Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área (Programa de Maestría y doctorado, 1999).

El plan de estudios de la maestría se organizó conforme a campos de conocimiento vinculados con ámbitos de actividades profesionales: 1) Docencia universitaria; 2) Gestión académica y políticas educativas; 3) Educación y diversidad cultural; 4) Construcción de saberes pedagógicos.

Los campos de conocimiento tienen el propósito de ofrecer a los estudiantes una diversidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades. Lo que implica un currículum suficientemente flexible, en donde se combina de manera equilibrada líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización que requieran los estudiantes de acuerdo con la orientación que elijan.

De los campos de conocimientos se derivan líneas de investigación y formación, para 1999, año en que se aprobó el programa, eran diez:

- Antropología cultural.
- Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación.
- Política, economía y planeación educativas.
- Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica.
- Filosofía de la educación y teorías pedagógicas.
- Historia de la educación y la pedagogía.
- Desarrollo humano y aprendizaje.
- Sistemas educativos formales y no formales.

- Sociología de la educación.
- Temas emergentes.

Estas líneas de investigación y de formación fueron presentadas desde una óptica más cercana a lo disciplinario, aunque en su momento se reconocía que cada tema era susceptible de ser estudiado en una perspectiva transversal, la cual responde a la complejidad del fenómeno educativo.

Para obtener el grado de maestría, el estudiante deberá cubrir 80 créditos, de los cuales 72 corresponden a los seminarios acreditados en los cuatro semestres y 8 a los obtenidos en las tutorías (dos por cada semestre).

La estructura general del plan de estudios es como sigue: cinco seminarios son básicos y obligatorios en los campos de conocimientos. Los restantes siete seminarios son optativos (cuatro se eligen de los que se ofrecen como especializados en cada campo y los tres restantes se eligen libremente entre el conjunto de optativos de todos los campos).

3.2 Características del Programa de Doctorado.

En el objetivo del plan de estudios de doctorado vigente se menciona que: “El doctorado en Pedagogía pretende preparar al alumno para la realización de investigación original y proporcionarle una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico o profesional del más alto nivel en el campo de la pedagogía y la educación”⁷¹ (Programa de Maestría y doctorado, 1999).

La duración de los estudios es de cuatro semestres y máximo ocho semestres.⁷² Las actividades académicas consisten principalmente en:

⁷¹ La ANUIES define al doctorado como: “Grado que implica estudios cuyo antecedente por lo regular es la maestría, y representa el más alto rango de preparación profesional y académico en el sistema educativo nacional (ANUIES, 2006, p. XI).

⁷² El Comité Académico podrá autorizar, excepcionalmente y previa evaluación del caso, la permanencia de un alumnos hasta por cuatro semestres adicionales (Artículo 22, Reglamento General de Estudios de Posgrado, 1996).

- a) La realización de un proyecto de investigación, que culmine con la tesis de grado.
- b) La asistencia y participación en cursos, seminarios, talleres y aquellas otras actividades que, sin valor en créditos, proporcionen una *sólida formación académica en los conocimientos generales de la disciplina y en los específicos del campo de interés del alumno*. Estas actividades podrán cursarse en entidades de la UNAM o en instituciones externas, según lo aprueben los comités tutor y el Comité Académico.
- c) Cumplir con las actividades académicas complementarias: asistencia al seminario especial, que bimestralmente, se lleva a cabo y en el que destacados académicos nacionales y extranjeros, expongan diversas temáticas que enriquezcan los distintos proyectos de investigación que realicen los doctorandos. Se recomienda dictar una conferencia o ponencia semestral. (Programa de Maestría y doctorado, 1999).

En los primeros dos semestres, el estudiante deberá inscribirse cuando menos en un seminario relacionado con el tema de su proyecto de investigación y de preferencia impartido por uno de los integrantes de su comité tutor.

Asimismo, deberá tener sesiones de discusión y análisis con su comité tutor, por lo menos tres veces al semestre, independientemente de otras cargas académicas asignadas. El número de reuniones con el comité tutor, en la práctica no han sido operables por los tiempos limitados del calendario escolar que actualmente existe.

Con objeto de enriquecer su investigación, el alumno presentará sus avances en las reuniones académicas y en los coloquios que se organicen, con la asistencia de su comité tutor y ante los demás doctorandos.

Entre los requisitos de ingreso que marca el Programa destacan: a) tener el grado de maestro en pedagogía, en ciencias de la educación, en enseñanza superior, o en un área afín a juicio del Comité Académico; b) Presentar un proyecto de investigación y sustentar una réplica del mismo; c) Comprensión de dos idiomas, entre inglés, francés, alemán, portugués e italiano.

Podrán inscribirse al programa tanto los aspirantes que dediquen tiempo completo a los estudios del doctorado, como aquellos que dediquen tiempo parcial.

Previo a la obtención del grado, se requiere obtener la candidatura al grado de doctor y esto sucede cuando el alumno “demuestre que cuenta con una sólida formación académica y capacidad para la investigación” (RGEP, Artículo 30).⁷³

El estudiante podrá obtener el grado de doctor, una vez que haya obtenido: evaluaciones semestrales positivas; la candidatura al grado; y haber concluido la tesis y haber presentado la réplica oral en el examen de grado.

Se indica en el programa que la tesis deberá:

“ser el resultado de una investigación original, estar sólidamente fundamentada desde las perspectivas teórica, metodológica y técnica requeridas y demostrar que el doctorando posee amplio y profundo conocimiento sobre el estado del arte que guarda el tema que aborda, e incorporar fuentes primarias de calidad incuestionable” (Programa de Maestría y doctorado, 1999).

Esta significación sobre la tesis es relevante, ya que se plantean las reglas del juego, que será importante revisar en el capítulo cuatro de cómo es resignificada por los tesisistas. Mientras tanto me interesa anotar algunas características de la FES Aragón, sede del doctorado en pedagogía.

4. Una mirada a la FES Aragón: Sede del doctorado en Pedagogía.

Portando ya un nombre y una posición plenamente reconocida en el campo y la legitimidad que el doctorado en pedagogía había ganado en sus andares en Ciudad Universitaria, la FES Aragón como sede del proyecto se presentaba propicia.

⁷³ “Cuando la evaluación para la candidatura al grado resulte negativa, el comité académico podrá autorizar una segunda y última evaluación, la que deberá realizarse en un plazo no mayor a un año. En caso de una segunda evaluación negativa, el alumno será dado de baja del plan de estudios” (RGEP, Artículo 30).

Para comprender cómo emergió el doctorado en Pedagogía en la FES Aragón, es necesario hacer una revisión de los antecedentes del posgrado en educación, o sea, la Maestría en Enseñanza Superior.

4.1 Antecedentes: La maestría en Enseñanza Superior.

La FES Aragón impartió la Maestría en Enseñanza Superior desde 1981,⁷⁴ por lo que es considerada como pionera en esta institución educativa, tuvo su creación en el seno de la Coordinación de la Licenciatura en Pedagogía. Desde 1981 hasta 1986, dependió administrativamente de la Unidad Académica, las funciones académicas fueron atendidas por la Coordinación de Pedagogía.

En 1986 se crea en la entonces ENEP Aragón la estructura académico-administrativa para brindar atención exclusiva al nivel de posgrado, es así como surge la División de Estudios de Posgrado e Investigación.

El objetivo principal de esta maestría era la formación de los docentes de las carreras que se impartían en la propia escuela,⁷⁵ pero también en respuesta a la exigencia interna de muchas instituciones educativas por elevar los niveles de actualización y capacitación pedagógica de sus profesores.

Esta maestría fue creada tomando como modelo el plan de estudios de la maestría en Enseñanza Superior vigente desde 1974 en la Facultad de Filosofía y Letras de Ciudad Universitaria, considerando como ya se señaló, las necesidades del profesorado universitario: una formación y capacitación en las áreas metodológica-técnica, teórica y de investigación congruentes con los objetivos de la Universidad.

⁷⁴ La Maestría en Enseñanza Superior de la FES Aragón fue aprobada por el Consejo Universitario el 2 de septiembre de 1980 e inicia sus actividades académicas en el semestre 1981-II (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

⁷⁵ Hasta 1987 existían además de la Maestría en Enseñanza Superior, Derecho, Economía y la Especialización en Derecho Penal. En 1988 se aprueba la creación de la Especialización en Puentes. Los estudios de posgrado que se imparten actualmente en la FES Aragón, además de la maestría y el doctorado en Pedagogía, son la maestría y el doctorado en Derecho; las maestrías en Economía y en Arquitectura; y la especialización en Puentes.

No obstante que en el posgrado, específicamente en la Maestría en Enseñanza Superior se realizaron intentos por iniciar la investigación educativa, para 1993 se afirmaba que ello no había sido posible hacerlo de manera sistemática debido a múltiples factores “principalmente por no existir una infraestructura académica de investigación” (Orozco, F., y Soriano, R., 1994).

Es en 1998 cuando a iniciativa de los propios egresados y algunos profesores⁷⁶ intentaron construir una propuesta de vinculación entre la docencia y la investigación. Así también dentro de la misma estructura del plan de estudios se aprovechó el espacio de los seminarios optativos para promover líneas de investigación, pero el “tipo de contratación por horas interinas, impidió un proceso sistemático y continuo de las líneas de investigación (Orozco, F., y Soriano, R., 1994).⁷⁷

En ese mismo año, en la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la entonces ENEP Aragón se busca e intenta establecer intercambios de vinculación entre la Escuela y diversas instituciones de educación e investigación de la UNAM y fuera de ella, con la finalidad de incorporar y acercar a la maestría a los espacios en donde en ese momento se presentan las ideas de frontera del pensamiento educativo en México.

De 1987 a 1993 la Maestría tuvo avances en el desarrollo curricular, pero existió una línea de trabajo académico discontinuo, en donde “hubo logros y retrocesos, principalmente por la falta de consolidación de la práctica de investigación educativa que apoye a la docencia y a la reflexión sobre su práctica” (Orozco, F., y Soriano, R., 1994).

⁷⁶ En 1988 Patricia Medina y algunos egresados construyeron el documento *El caso de la Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón. Una propuesta de vinculación entre investigación y docencia* (Orozco, F., y Soriano, R., 1994).

⁷⁷ Las líneas de investigación abiertas fueron: “Problemas Universitarios en el contexto de la modernización”, coordinado por Juan Manuel Piña Osorio; el Seminario de “Tecnología Educativa”, coordinado por Alfonso Lizárraga Bernal, el cual desde una reflexión teórica-metodológica en el marco de una perspectiva epistemológica, tuvo como objetivo construir objetos de investigación a partir de los problemas detectados en las prácticas de la docencia de los participantes (Orozco, F., y Soriano, R., 1994).

En el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía aprobado en 1999, se indica que la mayoría de los alumnos de la entonces maestría en Enseñanza Superior eran alumnos de tiempo parcial y dedicaban un espacio mínimo de tiempo a sus actividades académicas, de ahí que tuvieron dificultad en su mayoría para concluir sus proyectos de tesis, lo que incidió en el bajo índice de graduación:

En los últimos diez años han egresado 241 alumnos con la totalidad de créditos cubiertos, representando el 71.7 de los 336 alumnos que ingresaron. Dicho porcentaje, en su generalidad, adeuda la tesis y el examen de grado, y en algunos casos uno de los idiomas extranjeros que se pide como requisito de egreso. Desde el inicio de la Maestría a la fecha se han graduado 31 alumnos y actualmente se encuentran realizando su trámite académico-administrativo para la obtención del grado 4 egresados. Tomando en cuenta el número de egresados y graduados, se puede afirmar que existe hasta el momento una eficiencia terminal del 12.8% (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

Con relación al personal académico, en 1999 estaban laborando 11 profesores que atendían las actividades académicas denominadas prerrequisitos y 12 en los seminarios de la Maestría. De los cuales 12 tenían el grado de maestría y 3 el de doctor. Uno de los principales problemas que tenía el posgrado, en ese entonces, era la falta de profesores e investigadores de tiempo completo que se dedicaran a la investigación, así como apoyar proyectos de los alumnos (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

La poca estabilidad de la mayoría de la planta docente, al ser profesores de asignatura, generó la falta de congruencia interna de los contenidos del plan de estudios con el perfil de egreso original, lo que trajo como consecuencia la constante necesidad de adecuar los contenidos de formación pedagógica, a partir de las áreas de especialización de los docentes de recién ingreso.

No obstante lo arriba señalado, es importante mencionar que el plan de estudios de la Maestría en Enseñanza Superior, no tuvo ninguna reestructuración en el plano formal hasta que se canceló, al crearse el Programa de Maestría y de Doctorado en Pedagogía en 1999, mismo que se empezó a impartir en la FES Aragón en ese mismo año.

Como se puede observar, el hablar de la formación de doctores en Pedagogía en la UNAM tiene que ver con múltiples factores y procesos, que van desde las políticas educativas en torno al posgrado, hasta los procesos concretos de formación que se desarrollan en la propia institución.

4.2 El doctorado en Pedagogía.

A la FES Aragón a partir de 1999 se le da la *oportunidad*, pero también *asumió* el compromiso de que en un lapso de cuatro años, formaría a los primeros nueve doctores en Pedagogía, que formaban parte de la primera generación. Constituye una propuesta exitosa en cuanto a su capacidad de convocatoria, ya que en 1999, no obstante que en Ciudad Universitaria de la UNAM estaba cerrada por el paro estudiantil, en la FES Aragón inicia sus actividades este doctorado.

Uno de los entrevistados mencionan que eran diversos los lugares en donde asistían a clases:

[...] sí estuvo, estuvo difícil por la situación en que se encontraba la UNAM, ahora que lo recuerdo, el primer seminario lo cursamos en casa de [una docente del doctorado], sí, ahí fuimos las primeras clases, digamos, y ya después una de las compañeras del grupo tenía un departamento que compartía con una compañera de ella que creo que estudiaba también un doctorado, o una maestría, y bueno, ya ella nos dijo, bueno, pues en mi casa podemos tomar las clases, hay más espacio, que no se qué y pues bueno, ahí tomamos el seminario y la primera presentación de nuestros avances fue en la Universidad del Valle de México, que está en la colonia San Rafael, en ese plantel, ahí nos prestaron un salón y ahí hicimos nuestra presentación, porque estaban las instalaciones cerradas. Entonces, sí, todo eso como que sí influyó en nuestro desempeño (1GD46F).

Durante el periodo comprendido de 1999 a 2002 la población estudiantil era de 31 estudiantes (correspondientes a las cuatro primeras generaciones del doctorado). Hasta 2007 son seis generaciones (con 23 estudiantes), cifra importante no obstante que durante 2003 y 2004 no se abrieron las

convocatorias de nuevo ingreso. Se puede afirmar que tiene un éxito interpelatorio, ya que de 1999 a 2006 ingresaron al doctorado 54 alumnos.⁷⁸

Es a partir de que un alumno del doctorado en Pedagogía obtiene el grado, se dan las condiciones, entre otras, de que esta entidad académica se convierta en Facultad de Estudios Superiores el 31 de marzo de 2005.

[...] yo fui el primero en titularme de esa generación que a la vez fue la primera de la ENEP, entonces puedo decir que constituí el primer doctorado en la ENEP, lo cual por supuesto, favoreció el que se le diera la categoría de facultad, pero inmediatamente después, los compañeros de mi generación empezaron a titularse de manera prácticamente ininterrumpida [...]. (1GD50M)

La FES Aragón, como sede del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía y entidad desconcentrada, se ubica en el Municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, una de las zonas marginadas del Estado de México, cuyas características culturales puede considerarse como híbridas. El propósito de la creación de esta entidad en 1974 era regular la alta densidad de población escolar concentrada en Ciudad Universitaria, atender la demanda, expansión y diversificación educativa. Se podría señalar que esta condición cultural impacta en el proceso de formación de doctores.

El doctorado en Pedagogía está claramente orientado desde el comienzo a la construcción de la tesis como actividad académica central. No obstante a ello, es recientemente cuando el programa de doctorado presenta un momento de desarrollo importante, en donde la obtención del grado es una de las prioridades por parte de las autoridades actuales del Programa. La población estudiantil de 1999 a 2002, estaba conformada por 31 alumnos, de los cuales 18 ya cuentan con el grado de doctor en Pedagogía,⁷⁹ 9 con la candidatura al grado y 4 están pendientes de presentar el examen de candidatura.⁸⁰

⁷⁸ Información obtenida en la Secretaría Técnica del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón.

⁷⁹ En 2003 se presentó por primera vez el examen para obtener el grado de doctor en Pedagogía, lo que permitió, entre otros factores, el que en 2005 se aprobara que la ENEP Aragón se transformara en FES Aragón.

⁸⁰ Información obtenida en la Secretaría Técnica del Posgrado en Pedagogía de FES Aragón.

Con base en lo anterior, es muy interesante el análisis del desarrollo de la formación de doctores que se pretende alcanzar, por el éxito en la respuesta a la convocatoria de ingreso, para las implicaciones que esto tiene para propia FES Aragón y su incidencia en el lugar geográfico en que se ubica físicamente.

Uno de los entrevistados menciona sus vivencias para trasladarse a la institución para cursar sus seminarios, una vez que concluyó el paro estudiantil:

Otra parte de las vivencias, fue definitivamente, ir a ENEP, hoy FES, porque Aragón, para mí era un mundo extraño, yo prácticamente no conocía el área, cuando inicié no se inauguraba la línea B del metro, así que tuve que inventar todas las formas para llegar por la economía, por supuesto, ya cuando estuvo la línea, fue mucho más fácil llegar, pero fui adaptándome al universo de la ENEP, el campus, y creo que sí me adapté. Pero al área de Neza no me adapté, siempre me sentí ajeno ahí y hubiera deseado estar mejor en CU, el área sur del DF, pero como vivencia sí es enriquecedora, porque parte de estudiar el doctorado es el recorrido, las distancias, el movimiento que yo tenía que hacer desde Morelia al DF, y luego del DF, pues trasladarme a la ENEP (1GD50M).

En el Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente se indica que el director de cada entidad académica participante, podrá nombrar un responsable de estudios de posgrado, quien será, el encargado de apoyar a los programas de posgrado en que participan la entidad, promover su desarrollo y difundir sus actividades. En el caso de la FES Aragón existe la División de Estudios de Posgrado en donde se encuentran no solamente el programa de maestría y doctorado en Pedagogía sino también la maestría y el doctorado en Derecho; las maestrías en Economía y en Arquitectura; y la especialización en Puentes.

Existe la figura del Jefe de la Sección Académica del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón que atiende los aspectos principalmente académicos con relación a la maestría y el doctorado en Pedagogía, y que posibilita el enlace con la Coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía, que se ubica físicamente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

De acuerdo con el artículo 4º del Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente y a los Lineamientos Generales para el funcionamiento del mismo, la articulación de las entidades académicas se formalizaron a través de las bases de colaboración que incluyeron cuando menos los siguientes aspectos: infraestructura, recursos humanos, presupuesto y servicios que pusieron a disposición del programa, por parte de la FES Aragón, la FFyL y el IISUE.

Un rasgo importante es que la mayoría de los estudiantes del doctorado son egresados de la Maestría en Enseñanza Superior, son profesores de las diferentes carreras de la FES Aragón, por lo que su población escolar cuenta con una diversidad disciplinaria, que por un lado constituye una riqueza pero también un reto para la formación, ya que la formación se dificulta porque en algunos estudiantes su antecedente escolar no es cercano a las ciencias sociales y humanas, el que es difícil para quien está formado en otros modelos disciplinarios (matemáticas, física, biología, etc.) comprender que existen lógicas distintas, que tiene un rigor.

Pero también no ignoramos que “la institución como lugar de poder, limita y constriñe, pero es en ella donde se sientan las condiciones de posibilidad de cambio para ella y sus sujetos, es decir donde nuevas identidades pueden emerger” (Hickman, H., 2007) ,

Con relación a la identidad recupero lo que propone Ángel Díaz Barriga de que hay que diferenciar entre formación intelectual y formación para la investigación. La primera se refiere al acercamiento intelectual a los problemas de lo educativo; una sólida formación en el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, lograr una “madurez” académica; contar con una formación conceptual que posibilite problematizar el campo educativo; contar con elementos que proporcionen *identidad* a las formas de trabajo en el campo de la educación; ser líder académico (Díaz Barriga, Á. 2002).

¿Cuál es la diferencia entre un intelectual y un investigador? Para este autor “El primero puede realizar con originalidad y brillantez la tarea del segundo,

mientras que el segundo –sobre todo cuando el oficio de investigar se restringe a la aplicación más o menos rígida de formas establecidas de trabajo [...] no deja de ser una actividad ordenada, lógica y coherente, pero sin la chispa que da la aproximación intelectual” (Díaz Barriga, Á., 2002).

Con base en lo anterior, es necesario reflexionar en torno a la formación para ser doctor en Pedagogía, ya que uno de los retos de la FES Aragón es atender el problema de la formación intelectual y para la investigación, además de incrementar el número de graduados.

Año con año se ha incrementado la población escolar del doctorado en Pedagogía en la FES Aragón, por lo que interesa contestar la interrogante ¿el doctorado en Pedagogía, es un programa que convoca? ¿Qué mecanismos y dispositivos utiliza para interpelar? ¿Cuáles son los motivos por los cuales los estudiantes se inscriben al doctorado? ¿Qué estrategias se utilizan para interpelar a los alumnos para que construyan la tesis? En el siguiente capítulo se pretendo dar respuesta a estas interrogantes.

CAPÍTULO TRES

EL DOCTORADO EN PEDAGOGIA EN LA FES ARAGÓN: ¿UN PROGRAMA QUE CONVOCA?

Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes, como pueden ser, la significación de prácticas sociales a nivel macro o micro. En el trabajo que aquí presento se enfoca a analizar el proceso identificatorio en un espacio local y un momento específico: durante la construcción de la tesis de doctorado por los estudiantes de la FES Aragón.

Uno de los factores que influyen de manera importante en la modificación de las identidades de los sujetos sociales es el de la interpelación. A partir de la adhesión o rechazo a diversos sistemas de interpelación, los sujetos se reconocen como miembros de grupos diversos, realizan acciones que les permite dar sentido a su práctica, en este caso educativa y elaborar nuevos discursos que llevan a la transformación y a la formación de *nuevos* sujetos, esto, sujetos que han modificado su maneras de *ser*.

Para analizar las maneras en que se llevan a cabo los procesos identificatorios, considero que es necesario analizar previamente las formas en que los sujetos se reconocen o rechazan las interpelaciones a las que están expuestos y las implicaciones de esto para la mirada educativa.

Las maneras en que se ejercen estas convocatorias, tienen muchas más implicaciones que una simple invitación para el individuo, es por ello que considero que la noción de interpelación resulta útil para el presente trabajo. Me interesa analizar las modalidades que estimulan la participación de los estudiantes a participar en el programa y a construir la tesis de doctorado.

1. Interpelación y procesos educativos.

La interpelación como noción útil y explicativa para los procesos de constitución de sujetos, fue recuperada de los argumentos que Louis Althusser expuso en

Aparatos ideológicos del Estado (1969/2004). Para este autor la interpelación es una operación muy precisa mediante la cual la ideología⁸¹ funciona de tal modo que transforma a los individuos en sujetos. En esta operación o función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos, el sujeto es articulado, constituido y se reconoce en una identidad determinada.

A través de la ideología la sociedad interpela al individuo, le confiere una identidad. La función de la ideología entonces, es adaptar a los individuos por vía de la interpelación a requisitos de rol: estudiante, docentes, doctor, etc. Esta posición debe ser tomada con precauciones y quitándole el carácter determinista que le asignó Althusser, como determinación en última instancia por la economía, así como de la ideología como falsa conciencia.

El término interpelación es empleado en el presente trabajo como *el llamado* al individuo a constituirse como sujeto en medio de una diversidad de opciones (conscientes o no conscientes) materializadas en un sin fin de prácticas sociales.

La interpelación puede ocurrir y no tiene que ser necesariamente exitosa, incluso sólo puede cumplir el cometido de *ser un llamado* que puede hacer voltear al individuo, aunque no tiene necesariamente que identificarse con él.

En caso de que el individuo acepte la propuesta del llamado se habrá producido una interpelación exitosa, que necesariamente pasa por un proceso de identificación. Por ello, debe tener en cuenta que la formación o constitución de sujetos no corresponde necesariamente a los mecanismos de la ideología a partir de Althusser, ya que la interpelación es sólo un medio para pensar en

⁸¹ Althusser (1969/2004) señala que ideología para Marx es un reflejo de las estructuras reales de la sociedad, pero este autor intenta modificar esta visión de la ideología, a la que no considera sólo como un sistema de ideas o representaciones que dominan el espíritu de un hombre o grupo social como la veía Marx, sino como una construcción imaginaria que representa la relación de los individuos con sus condiciones reales de existencia social. En la ideología, según Althusser, se observan dos niveles: el de la identificación psíquica (impulsos) y el nivel de formación y prácticas discursivas que constituyen el campo de lo social (Hall, S., 1996). Esta visión implica no verla como falsa conciencia, sino como nivel de la formación social. A diferencia de Althusser, la ideología puede considerarse no como ilusión de cierre, sino como un elemento que opera de manera inherente a lo social.

esas invitaciones que aparecen al sujeto como sugerencias en su proceso de constitución.

Un punto que no recupero de los planteamientos de Althusser (1969/2004), fue pensar que los individuos son siempre sujetos ya constituidos, si eso fuera así, los individuos por tanto, pasarían a ocupar posiciones dentro de la estructura ya dada de roles sociales y económicos. Desde la perspectiva del APD, el sujeto tiene la capacidad de cuestionar o crear respuestas diferentes. En el marco de los procesos identificatorios, las respuestas pueden ser múltiples e implicar identificaciones parciales, evasión, rechazo, transgresión y no sólo sujeción.

Althusser no desarrolla las condiciones específicas en las que el sujeto decide aceptar o no la interpelación, tampoco en las maneras que ésta es resignificada y apropiada de manera específica por los distintos agentes. Al respecto son los diversos teóricos quienes lo abordan, esto es, en la búsqueda de las formas en que los sujetos logran constituirse en lo social y que se interesan por la producción de la interpelación desde distintos emisores (Laclu, E., 2005), el rol de lo no racionalizado en la elección de los elementos interpelatorios (Žižek, S., 1992), las causas de que la interpelación sea aceptada o rechazada (Pecheux, M., 2003), entre otros temas.

La interpelación ha sido definida desde el APD, como la operación discursiva en la que se propone un modelo de identificación distinto del que está asumido inicialmente, es una “invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de identidad del sujeto” (Buenfil, R.N., 1994) o también puede ser vista como el *llamado* al sujeto por el discurso (Hall, S., 1996).

Ante la propuesta de estos modelos de identificación, el sujeto puede asumir ciertos mandatos, o evadirlos y resistirse. Si el individuo acepta la interpelación, ésta se vuelve exitosa y aquél se convierte en un sujeto del discurso.

La interpelación puede ser analizada en diferentes modalidades discursivas (lingüística, gestual, icónica) y como unidad significativa de mayor o menor

complejidad como por ejemplo, enunciados simples o configuraciones de imagen, textos, gestos, etc.) (Buenfil, R.N., 1994).

¿Cómo usaré la interpelación en este trabajo? Desde una mirada educativa, la interpelación es un acto educativo (Buenfil, R.N., 1993).

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación el agente se constituya como un agente educativo activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etcétera, que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil, R.N. 1993).

La interpelación puede o no reclutar, transformar (o no) a los sujetos al invitarlos o adherirlos a la propuesta. En síntesis, la interpelación puede ser un momento necesario aunque no suficiente, y si desde luego, importante para la constitución del sujeto o para las múltiples identificaciones que vive.

Quiero enfatizar aquí, la característica de interpelación que más me interesa y despierta mi atención, la interpelación como *llamado*, como operación que tiene esa potencialidad de ocasionar que el sujeto simplemente vuelva la mirada a la propuesta, la tome o no. En este sentido, me parece que la interpelación puede ser expresamente diseñada o circunstancial.

La propuesta puede ser expresamente diseñada, o sea, es una propuesta de identificación creada con la finalidad de llamar la atención de los actores, como veremos en los mecanismos de difusión que crea la FES Aragón, mientras que la propuesta circunstancial, es aquella que no fue diseñada con tal finalidad y que incluso puede proceder de otros espacios sociales o del mismo ámbito.

¿Cómo es que los sujetos se reconocen en los discursos interpelatorios? Para dar respuesta a esta interrogante es importante revisar el proceso de reconocimiento, que involucra una serie de fases:

- i) La fase de producción de los discursos desde el emisor, en donde se requiere revisar cómo se genera, quién (enes) interviene(n), con qué fines explícitos, dentro de qué condiciones, etc. El emisor, en nuestro caso, es el programa de doctorado en Pedagogía en la FES Aragón.
- ii) La fase de recepción, en donde puede haber una incorporación o rechazo (conciente o no) de elementos de esa interpelación por parte de los sujetos. Aquí interesa analizar qué sujetos lo reciben o no, en qué condiciones, cómo se lo apropian, qué efectos tiene en su práctica cotidiana, etc.
- iii) La resignificación y puesta en acto de la nueva configuración identitaria, pero también la producción de interpelaciones propias.

Cuando una interpelación es exitosa (cuando se logra la adhesión a esa *invitación*), los sujetos transforman su forma de estar *siendo*. A su vez, estos *nuevos sujetos*, pueden desarrollar discursos dirigidos a otros sujetos que consideran pueden adherirse.

¿Cómo se realiza la operación de interpelación en los actores tesistas del programa de doctorado en la FES Aragón? En el siguiente apartado expongo los mecanismos utilizados para interpelar a los estudiantes para ingresar al programa de doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, así como los motivos que para ingresar a él, que son expresados por los entrevistados en sus narrativas.

2. Mecanismos de interpelación utilizados en el doctorado en Pedagogía en la FES Aragón.

Considero que los medios de difusión,⁸² por los que los actores conocen y acceden al programa, los motivos por los que participan, así como las estrategias de difusión que se desarrollan para éste, integran también elementos que interpelan a pesar de las diferencias que existen entre uno y

⁸² Se entiende por medios de difusión a los diversos dispositivos diseñados para que el estudiante se entere del programa de doctorado o tenga acceso a información sobre el mismo.

otro. En este apartado abordaré estas temáticas que me parece que guardan una importante relación con la interpelación del programa.

2.1 Medios por los que los estudiantes conocen el programa de doctorado en Pedagogía y motivos para participar.

La UNAM tiene como medios de difusión del programa: publicación de la convocatoria en órganos internos de difusión, como es la *Gaceta UNAM*, carteles, el portal electrónico. Estas modalidades están pensadas para convocar a estudiantes.

Los estudiantes conocen y responden a esos medios de difusión, pues en las entrevistas realizadas, aunque no había una pregunta expresa, señalan la mayoría de ellos que fue por medio de la convocatoria que emitió la Coordinación del Posgrado en Pedagogía y que fue difundida también por los responsables del posgrado en la FES Aragón.

El uso de los medios electrónicos⁸³ para difundir el programa, ha estado presente desde el surgimiento del programa a nivel nacional y se actualiza permanentemente. También existen otros medios que convocan a los estudiantes y que se transforman en agentes de interpelación: los profesores y los compañeros o amigos: “se abrieron las convocatorias y desde luego en las convocatorias, estaba la planta docente en primer término y nos apuntamos pero inmediatamente” (1GD50M).

2.2 Motivos para participar en el programa

José Ramón Enríquez (2003) señala que cada escuela debe preguntarse, quién es y que esperan de ella tanto sus propios estudiantes como la sociedad.

⁸³ En la página de la UNAM existe información permanente sobre el posgrado y quien se interesa por conocer el programa en Pedagogía lo puede hacer en cualquier momento, aún incluso en periodos vacacionales o en días festivos.

Los estudiantes señalaron varios motivos para participar en el programa de doctorado en Pedagogía. El motivo más repetido fue el interés por la disciplina o la investigación.

[...] hace aproximadamente nueve años, pues tenía yo en charola de plata, tan cercano a mí el doctorado de pedagogía, aparte ya estaba dando clases en la licenciatura de pedagogía y dije, pues qué mejor oportunidad para poder brindar, apoyar... primero mi formación para poder compartir con mis alumnos de la licenciatura la formación en pedagogía a nivel doctorado, y bueno, por eso es que me introduje en esto, además de la inquietud de compartir con mis compañeros docentes del otro nivel, de secundaria, [...] entonces fueron muchos los motivos, como se puede ver, los que confluyen... sí, mis preocupaciones en mi otro trabajo, mis preocupaciones por mejorar aquí en la licenciatura, mi curiosidad y mi necesidad de satisfacer lagunas de conocimiento, pues ese afán de tratar siempre de descubrir algo más. 3TP46F

[...] la investigación, pues, a mí me apasiona pues, me gusta, es parte importante de mi proyecto de vida, independientemente que me paguen por hacerla o no, yo la voy a seguir haciendo. Y por eso es que entré al doctorado, por ese gusto, pues, por conocer, por aprender, por preguntar y por contestarte cosas [...] 4CG39F

Pero también se mencionan otros motivos, la edad para realizar un doctorado. Uno de los entrevistados, que ya contaba con el grado de doctor en Pedagogía, menciona:

Como ya tengo bastante tiempo como profesor dentro de la universidad, a mí me urgía ya entrar al doctorado, porque yo estoy consciente de que los tiempos para la producción de investigación son limitados, y no sólo por el hecho de que los apoyos que hay para estudiar y para generar conocimiento tienen que ver con la edad, entonces eso influyó muchísimo en mi apuro, en procurar entrar pronto al doctorado, es decir, un poquito antes de los cincuenta años, y titularme a esa edad [...] en el 99 estaba la huelga, estaba prácticamente bloqueada toda actividad en la UNAM y no salían convocatorias de posgrado de ningún tipo, y recuerdo bien que la que salió fue la de la ENEP y la de Filosofía y Letras salió la convocatoria hasta que terminó la huelga, pero mis tiempos no eran esos, yo necesitaba inscribirme ya al doctorado, por razones de trabajo, por razones de que estaba autorizada mi beca para estudios de posgrado y yo necesitaba la carta de aceptación. [...].1GD50M

Otra de las entrevistadas que también ya contaba con el grado de doctora, comenta que le interesaba realizar los estudios de doctorado para cumplir un reto personal: “[...] yo andaba buscando hacer el doctorado, hice varios intentos, [en otras instituciones educativas]. Y luego como que se fue convirtiendo en un reto ¿cómo que no? ¿Cómo que no me voy a quedar?

Entonces vi la convocatoria en Aragón y, bueno, pues hice todo el proceso [...]” (IGD46F).

En la interpelación para ingresar al programa, los actores también negocian esas opciones, una de ellas fue sobre el tema de tesis. En las narrativas dos de las entrevistadas, de la primera y cuarta generación, así lo señalan:

Yo traía un tema sobre currículo, pues me dijeron que, pues no, con ese tema no podían asesorarme, que teníamos que entrar dentro de las líneas de investigación de los posibles tutores y tomando en cuenta que éramos la primera generación [...] quiero entrar al doctorado, me dan oportunidad de hacer un cambio para poder ingresar [...] entonces planteo un proyecto a trabajar sobre el mundo de vida de los docentes de Aragón, pero me dicen no [...]. Entonces tengo que hacer un nuevo ajuste, entonces planteo el asunto de la razón... la cultura académica y la racionalidad, ahí ya no tuve problemas [...]. 1TP62F

Cuando yo ingreso al doctorado [...] yo no escojo mi tema, nunca lo escogí, a mí me asignan mi tema y me dicen, en este mega proyecto tú vas a incorporarte a las políticas educativas, entonces yo empiezo a trabajar en políticas educativas para la conformación de dos posgrados, uno es el posgrado de maestría y el otro es el posgrado en... este... en desarrollo educativo. 4CG44F

Desde el psicoanálisis se considera que se aprende mejor si se puede ligar el goce al objeto de estudio, ya que epistemológicamente se dará con más facilidad si tal objeto es atractivo para el aprendiz. El investimento del objeto se hace ya mediado simbólicamente, no hay objeto no significativo (Follari, R., 1997).

De las narrativas de los tesistas, es interesante notar cómo los entrevistados se posicionan con una narrativa más académica, pero esto no quiere decir que sus motivos sólo sean académicos. Stuart Hall (1996) señala que en el proceso de llegar a ser, la ubicación desde la propia narración, tiene efectos en su constitución.

3. Estrategias utilizadas para interpelar a los estudiantes para construir la tesis.

Una de las estrategias que señalan de manera reiterada los entrevistados es la aplicación del Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente desde el

año 2006, en donde se marcan los plazos para obtener el grado “Los alumnos podrán inscribirse en un programa de doctorado para cursarlo en tiempo completo o tiempo parcial y deberán concluir sus estudios incluyendo la graduación, en el plazo que el plan de estudios especifique, sin exceder ocho y diez semestres, respectivamente (Art. 28).⁸⁴ Uno de los entrevistados menciona:

[...] Y de vez en cuando, te llaman: ¿y la tesis?, o de vez en cuando, el asesor: ¿y la tesis? O alguno de los cotutores: ¿y la tesis? [...] Y entonces te mueven el tapete y entonces juras y perjuras: y sí, voy a hablar, y voy a hacer...pero la verdad es que no es cierto, ya te agarraron tan fuertemente las condiciones cotidianas que ya no puedes... ya no [...]. Pero por esos días llegan los avisos [...] De que ya iban a cerrar los periodos, entonces, te mueven el tapete... te mueven... otra vez te angustias [...]. Y hasta que un día escuchas, abiertamente, [...] tales fechas, si no, pues de acuerdo al reglamento va a haber modificaciones en la planta docente [...] y entonces sí, no hubo nada de que no puedo [...] 1TP65M

El apoyo proporcionado por Jefe de la Sección Académica del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón y el riesgo de quedar fuera de la planta docente de la maestría en Pedagogía de la FES Aragón fueron también interpelaciones para elaborar la tesis: “pero llega mi jefe... mi actual jefe [...] Y se interesa por nosotros y bueno, órale... por qué no sacan el grado de doctorado, órale, échenle ganas, [...] y dan oportunidades. Creo que soy... he sido de las personas que tienen más seminarios y nunca, hasta el semestre pasado que el maestro [...] nos liberó [...]”. 1TP62F

EL sistema tutorial es la piedra angular de la nueva concepción del posgrado de la UNAM. El establecimiento formal de este sistema se inició con la Reforma de 1986, y no fue sino hasta 1996 que se ha generalizó en la UNAM. Desde que se aprobó la creación del programa del doctorado en la FES Aragón, la figura del tutor y del comité tutor son agentes de interpelación:

[...] yo tuve la oportunidad de tener en mi comité tutorial, principalmente mi tutor [...] él nos daba... puesta libre, pues, en términos del trabajo, él estaba totalmente abierto a las propuestas que uno tenía [...]. 2CG45M

⁸⁴ “El comité académico podrá otorgar un plazo adicional de dos semestres consecutivos para concluir las actividades académicas y graduarse” (RGEP, Art. 28).

[...] El que gente como ellos [el tutor principal y el comité tutorial] te digan, pues es que sí se puede, sí puedes y lo haces bien, además, eso es clave pues para que tú le sigas. 4CG39F

Se cuenta con la opción de que el estudiante desarrolle actividades académicas en cualquiera de los programas de posgrado de la propia UNAM o de otras instituciones de educación superior del país y del extranjero, cuando es recomendado por los comités de tutores y autorizado por los comités académicos. Este es también un momento de interpelación para *invitar* al tesisista para continuar con su tesis de doctorado: “También la invitación de los tutores de decir, “oye, hay un evento equis, asiste a ese evento, creo que es bueno” [...] y eso ayuda a que uno vaya ventilando públicamente, vaya cabildeando públicamente lo que uno hace y entonces eso va, va retroalimentando, junto con las discusiones de la lectura [...] 2CD50M

¿Qué interpelación tuvieron aquellos entrevistados que no obstante haber manifestado que están en riesgo su salud, su angustia, el estrés, etc., *decidieron* elaborar la tesis?

Interpelación por los compañeros de generación: “[...] Porque a veces decía ¡ya! Hasta aquí llegué, pero después decía, bueno pues, nadie me mandó, yo solita me metí. Entonces tengo que terminar, si otros han podido, por qué yo no voy a poder ¿no? entonces, así como que me aferré y hasta que vi terminado el trabajo [...]. 1GD46F

Así, encontramos que la convocatoria y la connotación académica del programa, están comprendidos en lo que es expresamente diseñado para convocar a los sujetos. Pero también está la interpelación circunstancial, que involucra aspectos como los amigos, los profesores, los motivos familiares, deseos de estudiar un doctorado, adquirir experiencia, crear nuevos retos, que no fue “creada” con esa finalidad. Medios y motivos, circunstancias o diseñados, se integran y dan cuenta de una interpelación exitosa en el caso de los estudiantes. Este todo integra el *llamado*, que puede hacer voltear a los diferentes sujetos. Podríamos notar que el programa sigue interpelando, pues la demanda para ingresar al doctorado en Pedagogía en la FES Aragón se ha

incrementado a pesar de las dificultades que algunos entrevistados enuncian. Los dispositivos en la FES Aragón permiten que al menos se cumpla la función de llamado por todos los mecanismos interpelatorios que maneja.

4. Rituales institucionales y condiciones locales que refuerzan la interpelación.

Los rituales realimentan los procesos de simbolización⁸⁵, esto es, la asignación de sentido a lo que vemos en una lectura sincrónica. Los rituales de grupo, son consagrados por el uso hasta convertirse en verdaderos ceremoniales; se presentan como la repetición de actos, esos actos repetidos ligados a estrictas necesidades de conservación y autoconservación institucional.

Una visión de ritual es la que presenta Althusser (1969/2004) para quien las ideas existen o deben existir en actos insertos en prácticas. Dichas prácticas están reguladas por rituales en los cuales se inscriben: rituales, mítines, ceremonias, etc.

Como parte de la interpelación que ejerce el programa sobre estudiantes y docentes, se encuentran elementos importantes que posibilitan la sedimentación de los significados que se construyen alrededor del doctorado en pedagogía: los rituales institucionales en la FES Aragón.

Un ritual importante, es la presentación del programa ante la sociedad y la comunidad universitaria. Este ritual se verificó el 9 de febrero de 1999 en la sesión Plenaria Extraordinaria del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes⁸⁶ cuando se aprobó por unanimidad la adecuación de la Maestría y Doctorado en Pedagogía, programa en que participan la Facultad de Filosofía y Letras, la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y el entonces Centro de Estudios sobre la Universidad.

⁸⁵ Lo simbólico se entiende como el orden del lenguaje, sin cuyo auxilio ningún objeto/proceso empírico es susceptible de ser integrado a la vida social. Está socialmente instituido y fijado temporal y espacialmente, permitiendo así la comunicación entre los agentes (Buenfil, 1994). Lo simbólico estructura nuestra percepción de la realidad social.

⁸⁶ El Consejo Universitario de la UNAM delega en los Consejos Académicos de Área (órganos colegiados) la adecuación de los programas de posgrado al Reglamento General de Estudios de Posgrado, en este caso el de 1996.

La noticia fue publicada en la *Gaceta UNAM* y en la Revista de la FES Aragón, así como en sus páginas electrónicas.

Otro de los rituales fue cuando la ENEP Aragón se convirtió en Facultad, y ello se debió principalmente porque uno de los estudiantes del doctorado obtuvo el grado de doctor en Pedagogía.

[...] fui el primero en titularme de esa generación que a la vez fue la primera de la ENEP, entonces puedo decir que constituí el primer doctorado en la ENEP, lo cual por supuesto, favoreció el que se le diera la categoría de facultad, [...] era el primer doctorado de ENEP, entonces la administración estaba, digámoslo así, nerviosísima, no quería hacer las cosas a la carrera, querían tomar muchas precauciones porque estaban los ojos vistos en la ENEP, entonces me dijeron que me esperara, que iban a hacer trámites, que iban a hacer reuniones de consejo académico para ver si era conveniente, quién era yo, querían saber un montón de cosas sobre mí y eso alargó las cosas. [La duda era] si yo tenía la capacidad como para presentarme en un examen público donde iba a estar la prensa y gente de los medios de información, autoridades, incluso estaba invitada al examen la [...] directora de la ENEP y por lo menos, gente, directivos del posgrado de Filosofía y querían entonces que fuera una persona que diera, por lo menos, una imagen de que se estaban haciendo bien las cosas. [...] como me decía el [Jefe de la División de Estudios de Posgrado...] “mira, es que delante de tu doctorado, delante de tus estudios, delante de lo que estás haciendo está el escudo de la UNAM [...] donde tú vayas va a ir el nombre de la UNAM”. Con eso lo decía todo, es decir, estaba defendiendo el escudo de la UNAM, pues ni modo, cuál es la defensa ahí, ninguna, es la UNAM o la UNAM [...].1GD50M

Hubo una ceremonia el 31 de marzo de 2005 en donde el Consejo Universitario, en sesión extraordinaria, aprueba la transformación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón a Facultad de Estudios Superiores el rango de Facultad, misma que fue publicada en la *Gaceta UNAM*⁸⁷ y en el Boletín de la FES Aragón.

Este cambio de carácter y de denominación a la hoy FES Aragón se le otorgó por su madurez académica y consolidada participación en programas de posgrado de la Universidad, en específico de doctorado (*Gaceta UNAM, 2005*).

Castoriadis (1983) señala la existencia de ceremonias de paso, de confirmación y las de *iniciación*, que en el caso de la presente investigación

⁸⁷ Publicada el 4 de abril de 2005, Número 3 796
<http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/historico.html>

marcan la entrada de un grupo a otro, de una fase o etapa de formación a otra. No es lo mismo formar parte del grupo de los doctorandos, de los candidatos a doctores, que de los doctores, cada uno tiene sus propias reglas, actos, ritos, símbolos y componentes llenos de elementos mágicos y generalmente imaginarios. Hay capas de significados que se van sedimentando.⁸⁸

4.1 Los coloquios de doctorandos

Otro de los rituales que es de mucha importancia son los coloquios de doctorandos que son organizados por la Coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía, ubicada físicamente en la FFyL, tienen una duración de aproximadamente tres días y se llevan a cabo, tanto en el IISUE como en la FES Aragón, su finalidad es establecer reuniones de manera periódica para propiciar el análisis y la discusión de los avances de investigación por los comités tutorales y los propios tesistas.

A quienes participan en ellos se les otorga una constancia, misma que les es requerida cuando realizan los trámites correspondientes para la presentación de su examen de grado.

Los coloquios posibilitan la interacción de los tesantes y la construcción de imágenes y significados. En las narrativas se abordan entre otros temas, la función que el coloquio cumple, la forma en que se verifica, la socialización o las maneras en que los tutores participan o apoyan o no a los estudiantes.

Uno de los entrevistados ve en el coloquio, como un espacio que permite la retroalimentación de su proyecto de investigación y que le permitió avanzar en la construcción de su objeto de estudio.

[...] tan solo hacer el estudio comparativo del comportamiento escolar de los pentecosteses con los testigos de Jehová, pues daba para un objeto, pero me parecía que yo tenía que ambicionar un poco más allá de esa posibilidad. Todo esto se iba retroalimentando con los coloquios aquí en la FES Aragón, por un lado, y por otro también se iba retroalimentando con las observaciones que el comité tutorial hacía, con las lecturas que yo realizaba, las cuestiones que yo

⁸⁸ Por sedimentación, se entiende a las experiencias estereotipadas en el recuerdo del individuo como entidades reconocibles y memorables.

mismo me preguntaba, entonces esto mismo me empezó a llevar a ir definiendo eso que yo tenía como muy general [...]. 2CG50M

Otros de los entrevistados opinan que los coloquios son una exigencia, pero también una oportunidad para el intercambio académico.

[...] el programa exige exámenes de revisión, de avances cada seis meses, entonces ahí prácticamente convivíamos con todos los tutores del programa y había oportunidad para intercambiar opiniones y cosas [...]. 1GD50M

[...] esta ausencia de trabajo, de bibliografía, hace que yo empiece a hacer mis primeras aproximaciones y es lo que yo presento en los coloquios de los semestres [...]. Hubo un evento en el Estado de México donde tuve la oportunidad de estar, alrededor de doscientos profesores me contestaron, qué será, como 150 profesores ese cuestionario, de carácter totalmente abierto [...]. Esto me dio pistas y elementos [...] por ahí encontré algunas diferencias y fueron la base para hacer la problematización del proyecto que fui presentando en los coloquios del doctorado. 1TP62F

Como estudiante del doctorado, un entrevistado piensa que los coloquios son para rendir cuentas ante quienes llevan a cabo las tareas de coordinación del programa y ante la propia FES Aragón.

[...] la FES-Aragón, pues nos pide cuentas, cada semestre, nos pide que presentemos avances de investigación, participación en coloquios... ahí hay un proceso de evaluación [...]. Es decir, pues ellos están cumpliendo con sus funciones, yo así lo entiendo [...]. 2CG50M

Aquí se reitera la función académica que cumplen los coloquios para algunos estudiantes. Por ejemplo, durante el proceso de elaboración de sus tesis, el tutor y el comité tutor hacen sugerencias sobre el trabajo,

Pero también hay opiniones diversas en torno a considerar a los coloquios, como espacios de incertidumbre en cuanto a las observaciones de sus proyectos de investigación por parte de los tutores:

[...] en los coloquios [...] teníamos una serie de tutores que nos... bueno, de los que venían al coloquio, que nos decían que no iba por ahí... teníamos miedo, todo el ritual nos daba miedo, nos preguntábamos siempre nosotras, porque éramos... la mayoría éramos mujeres, nos preguntábamos entre nosotras, cómo te fue, ya me barrieron... ya me apoyaron. Había la gente que sí, apoyaba. Otros que nos barrían y otros que nada más criticaban y no nos daban nada [...]. 4TP48F

No obstante que no se ha logrado, que todos los miembros de los comités tutorales participen en ellos, se ha fomentado el intercambio de experiencias en el quehacer de la investigación. Se puede considerar que esta estrategia no solamente permite el análisis y la discusión de los avances de investigación ante la comunidad del doctorado, sino también posibilita que los estudiantes aprendan a preparar una presentación de manera argumentada y fundamentada, a exponer sus avances de investigación en un tiempo promedio de quince a veinte minutos.

Los coloquios de doctorados son efectivamente un ritual que permite la sedimentación de ciertos significados alrededor del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón. La participación de los estudiantes en el coloquio de doctorandos, como una más de las actividades académicas, pero considerada aquí como un ritual, ya que se establece un código común a todos los participantes de una formación colectiva: aspirantes a la candidatura al grado, candidatos al grado y doctores, y éste consiste en la creación de vínculos entre representaciones singulares y de acciones que conciernen a los investigadores. Como telón de fondo están los intereses y deseos de quienes se reúnen en este ritual, alrededor de la investigación y del querer ser doctor en Pedagogía.

Otro de los rituales es el examen de candidatura al grado, en donde se requiere reunir ciertos requisitos para poder presentarlo y en donde también se construyen diversas significaciones.

4.2 Los exámenes de candidatura al grado

Con base en la normatividad y lo que señala el plan de estudios del doctorado en Pedagogía, para presentar este examen el estudiante deberá haber aprobado cuatro semestres; presentar un informe general, avalado por el comité tutorial, del estado de su investigación en que se demuestre haber avanzado, por lo menos, un cincuenta por ciento en la redacción de su tesis (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

También someterse al proceso de evaluación correspondiente ante un jurado, en donde el tesista hace una réplica oral de su trabajo. La réplica consta de una presentación del avance del proyecto de investigación y del desempeño académico del doctorando, que permita identificar si el aspirante posee capacidad para desarrollar investigación original en el ámbito disciplinario. El jurado estará conformado por los integrantes de su comité tutorial y un lector del trabajo que no forme parte de éste (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999).

Otro requisito es también no haber obtenido dos evaluaciones desfavorables relacionadas con su solicitud de candidatura al grado de doctor. Se es candidato a doctor cuando “se demuestra que cuenta con una sólida formación académica y capacidad para la investigación” (RGEP, artículo 29).⁸⁹

Esto es lo que señala tanto el programa como la normatividad, pero no se puede soslayar que los actos son imposibles fuera de una red simbólica y lo simbólico estructura nuestra percepción de la realidad social. La realización del examen de candidatura, permite a los actores construir significados sobre este ritual.

En las narrativas se abordan entre otros temas, la función que este examen cumple que es el de apoyar al estudiante en la construcción de su tesis: “lo que llevé a mi examen de candidatura, modificó mucho mi orientación original pero a mí me sirvió porque entendí aquellos aspectos de lo cualitativo, de lo subjetivo, de lo inductivo, que yo la verdad, si lo conocía era de manera muy superficial (1GD50M).

También es significado como un momento importante, de apoyo para concluir la tesis y de preparación del examen de doctorado:

⁸⁹ “Cuando la evaluación para la candidatura al grado resulte negativa, el comité académico podrá autorizar una segunda y última evaluación, la que deberá realizarse en un plazo no mayor a un año. En caso de una segunda evaluación negativa, el alumno será dado de baja del plan de estudios” (RGEP, artículo 30).

[...] entonces la candidatura me ayudó a reforzar varias cosas, a escucharme en voz alta lo que yo estaba haciendo ya como parte de un cierre de una tesis y eso ayudó para que la tesis fuera teniendo mayor fortalecimiento, sí, la candidatura creo que es un preámbulo importante para, para ir cerrando, además para que el jurado de la candidatura haga observaciones importantes, y que ayuden a que no tenga uno descalabros muy fuertes en la tesis, en la sustentación ya final, entonces espero que la sustentación final de la tesis, bueno, sea un aspecto también de mayor profundización y de poner a discusión este punto que yo siento que es importante discutirlo, discutirlo siempre. Definitivamente, pues no espera uno... o sea, uno se mentaliza y no espera complicidades en esto [...]. Entonces es como [...] un repaso casi final a un trabajo ya escrito. (2CG50M)

En el examen de candidatura al grado también hay muestras de apoyo a los estudiantes por parte del jurado:

[...] este trabajo que yo presenté para el examen de candidatura en realidad hubo buenos, buenos comentarios, les gustó a los doctores [...] y [hubo] obviamente observaciones [...] las tienen que hacer (se ríe). Pero a mí no me acaba de convencer, eh, comentando con [dos integrantes del jurado] sí de pronto habría que reestructurar algunas cosas [...]. (4CG39F)

Además de cumplir con la normatividad y lo que señala el plan de estudios del doctorado ¿Qué se tiene que hacer para realizar un examen de candidatura al grado, cuando se es mujer, esposa, madre y docente?

[...] para cerrar la presentación del trabajo que, para el examen de candidatura; por ejemplo te cuento lo que hacía, tenía que dormir a mi enano, que se duerme de nueve y media a diez de la noche y de ahí hasta que el cuerpo aguante [...]. En la noche [...] porque [...] no es lo mismo cuando el mundo ya está en paz, que no te hacen ruido, que te puedes concentrar [...]. Eso fue como dos semanas, para poder *cerrar* este trabajo. [...] y bueno los ratos que le robas a la familia, los ratos que tú mismo⁹⁰ te dedicas a ti mismo, porque finalmente pues es para mí ¿no? [...] lo que hacía también por ejemplo cuando salía [...] temprano de la prepa o de aquí de la FES, en lugar de irme a mi casa, pues me venía aquí a la biblioteca de aquí, de aquí de la FES [...]. Porque en la casa es muy complicado por mi bebé, pues obviamente no me ve durante el día, pues cuando llego no me suelta, obvio. Entonces [...] te cuento todo esto porque el desgaste [...] para llegar el examen de candidatura, aparte de la presión del propio examen, te juro que acabé muerta, difunta (se ríe). Y aparte también [...] releí otras cositas, por ejemplo, revisión de trabajos de mis alumnos de aquí de la FES o de la prepa [...], entonces así como que hay un chorro de trabajo bien enorme como para poder dedicarle más tiempo al cierre del trabajo. (4CG39F)

⁹⁰ Hace referencia al sujeto femenino.

[...] hay que trabajar, porque en mi caso, yo trabajo en dos lugares, en la mañana en la UPN, en la tarde aquí (FES Aragón). No solamente trabajar aquí... llegar a la casa y trabajar, [...] hacer las labores domésticas, los hijos, cuidar a los hijos que yo tengo, ya son jóvenes, pero finalmente estar fijándose qué comen, su ropa, su escuela [...]. 4CG44F

Una de las tesisistas que estaba preparando su examen de candidatura al grado cuando la entrevisté, señala también lo que ha tenido que realizar para poder llevarlo a cabo, ya que además de trabajar también es esposa y mamá de dos hijos:

“yo trabajo cuando estoy en la casa, o bien, los sábados, de siete a nueve de la mañana, o los domingos de siete a nueve, que es cuando todavía, los niños y mi esposo están descansando. Ya terminando ese horario ya es un poquito difícil, y entre semana, pues también, nueve y media, después de nueve y media, diez que me puedo sentar una hora o dos, o en las noches [...]. 4TP48F

Es de llamar la atención que hay una variación en las actividades que realizan quienes son estudiantes del sexo masculino y que además de ser tesisistas, son también académicos, esposos y padres de familia: “[...] pues sí ha implicado robarle tiempo a la familia y pues sí ha habido, a veces algunos... algunos problemillas, pues me demandan que esté más tiempo con ellos y hasta los fines de semana los he tenido que emplear [...]”. 2CD50M

No obstante que el plan de estudios del doctorado señala que para realizar el examen de candidatura se requiere un informe general, en el que se demuestre haber avanzado, por lo menos, un cincuenta por ciento en la redacción de la tesis (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, 1999), un tesisista decidió presentarlo hasta no contar con un noventa por ciento de avance: “Y ahí, presentamos aproximadamente un noventa por ciento de la tesis. Lo cual ahorita me encuentro culminando la segunda parte del último capítulo [...] (2CG45M).

Una vez que se cuenta con la candidatura al grado, emerge en los tesisistas un nuevo reto: realizar el examen de grado. El la última fase de *iniciación* formal

para llegar a *ser*, en ese ser siendo, que es el aprender a *ser* doctor en Pedagogía.

4.3 Los exámenes de grado.

Derrida hace referencia a los rituales de los exámenes de grado como *escena*, me parece interesante lo que señaló cuando hizo la defensa de su tesis:

Desde hace demasiado tiempo me he preparado para la escena en la que comparezco aquí para una defensa de la tesis; sin duda la he premeditado, después aplazado, finalmente excluido, desde hace demasiado tiempo excluido como para que en el día en que, gracias a ustedes esa escena tiene lugar; ésta no mantenga para mí un carácter de irrealidad un poco fantástica, una especie de improbabilidad, de imprevisibilidad, incluso de improvisación... Siempre los otros, son ellos quienes han arrancado en mí una decisión que yo no habría sabido tomar solo. Pues no sólo estoy seguro, y no lo estoy jamás de tener razón en dar este paso, sino que no estoy seguro de ver con toda claridad lo que me resuelve a darlo. Quizás porque empezaba un poco demasiado a saber no adónde iba, sino dónde estaba, no dónde había llegado sino dónde me había parado (Derrida, J., 1997) El subrayado es mío.

El examen de grado es un ritual que está enmarcado en muchas condiciones favorables a pesar de las deficiencias que pueda tener, además de que es percibido como un elemento de valor para la difusión del programa y para la visibilidad de las acciones de la FES Aragón.

[...] era el primer doctorado de ENEP, entonces la administración estaba, digámoslo así, nerviosísima no quería hacer las cosas a la carrera, querían tomar muchas precauciones porque estaban los ojos vistos en la ENEP, entonces me dijeron que me esperara, que iban a hacer trámites, que iban a hacer reuniones de consejo académico para ver si era conveniente, quién era yo, querían saber un montón de cosas sobre mí y eso alargó las cosas [...] Yo sentía preocupación porque en primer lugar, uno lo que siente, es algo personal, ¿no?, de que están desconfiando [...] si uno ya pasó el filtro, ahora es la desconfianza y luego, que yo tenía compromisos firmados [...] septiembre fue una coincidencia entre todos los interesados, incluyendo, para la Coordinación del posgrado que requería que en ese momento y no después se hiciera una difusión de ese primer doctorado. (1GD50M)

Este ritual es un paso de un antes a un después, es un rito de iniciación, en donde los mediadores, miembros de la comunidad académica, van preparando al estudiante para una vida académica futura.

¿Cómo es vivido el examen de doctorado? Una de las informantes con el grado de doctora señala como “fue muy, muy, muy difícil, yo terminé el trabajo más o menos desde mayo o junio y me titulé en noviembre. Porque no podían, porque andaban de viaje, porque la otra se fue de vacaciones, porque... así. O sea, eso es lo que a mí se me... se me dificultó bastante” (1GD46F). No expresa mayor información a lo vivido durante el examen sino lo que tuvo que realizar para poder presentarlo.

[...] a un miembro del jurado, ni siquiera del comité tutorial, a un miembro del jurado no le pareció cómo yo estructuré, y entonces me dijo “y no te puedo liberar y me tienes que esperar, porque voy a estar fuera y voy a un evento... entonces reestructúralo, recomponlo y cuando yo venga de ese evento ya nos sentamos”. Y bueno, luego pues que lo mandan a Europa a otro evento y así me trajo, yo me titulé hasta noviembre. Entonces esas cosas yo creo que no pueden pasar... no pueden pasar. Ahora, yo estuve a punto de decir, pues cámbienme a esta persona, pero igual corre uno el riesgo de que nos toque uno peor, de que nos toque alguien que diga, sabes qué, cambia todo, no nada más una parte o reestructúralo, va primero esto y luego esto. No, entonces se tiene uno que aguantar. Entonces es un proceso muy difícil, podría ser más fácil, pero a veces como que no tenemos las pilas puestas en nuestros compromisos, [...] y nos vale que el tesista nos ande persiguiendo en el aeropuerto para que nos firme una carta [...]. Así, a punto estuve de ir al aeropuerto, me dijo la secretaria del doctor [...], sale en tal vuelo, a tal hora... yo dije, ni modo, voy a tener que ir al aeropuerto con el riesgo de que se moleste y de que no me quiera firmar. Entonces ya iba yo en esas y me dice [...] su secretaria, se portó pero maravillosa [...], podemos hacer una cosa, déjame la carta, porque ya la llevaba yo hecha, para que no me dijera “es que no tengo tiempo, es que la tengo que hacer, es que vente tal día”, no, yo ya llevaba la carta, era el voto [...]. Ya llevaba la carta redactada y me dijo su secretaria “[...] déjame la carta, va a venir conmigo a recoger unos documentos el chofer que lo va a llevar al aeropuerto, y después me va a traer esos documentos firmados de regreso ¿qué te parece si ahí incluimos tu carta y ya... para que no tengas problema?” Y así le hicimos, me firmó el voto y ya pude seguir con el trámite, pero así, de ese tamaño. [...]. 1GD46F

Esta vivencia expresada en la narrativa de la entrevistada de la primera generación, se resolvió con la aprobación del Reglamento General de Estudios de Posgrado de 2006 en donde se agiliza la graduación. Se aprobó acotar los tiempos de revisión de las tesis: “En un plazo máximo de cuarenta días hábiles, contados a partir del momento en que el sinodal designado oficialmente reciba la tesis, éste deberá dar su voto fundamentado por escrito, el cual será comunicado al comité académico. Si alguno de los sinodales no emite su voto en este periodo, el propio comité académico podrá sustituirlo” (RGP, Artículo 31).

También se flexibiliza el número de votos aprobatorios para realizar el examen de grado:

“Será requisito para presentar el examen de grado que al menos cuatro de los cinco votos emitidos sean favorables. El alumno podrá solicitar al comité académico la revisión de la argumentación del voto o votos no favorables, de acuerdo al procedimiento establecido en los Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado. El comité académico podrá ratificar el dictamen no favorable o solicitar una nueva opinión de otro tutor acreditado en el programa” (RGEP, Artículo 31).

Y también se reduce el número de sinodales participantes en los exámenes para la obtención del grado “En el examen de grado deberán participar al menos tres sinodales” (Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, Artículo 31).

La FES Aragón como institución educativa, que forma parte del mundo social, los actos que se llevan a cabo en ella, están indisolublemente tejidos a lo simbólico (Castoriadis, C., 1983). El simbolismo se ubica en lo que se considera como *natural* e histórico. Todo esto posibilita el que emerjan encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y consecuencias a los que no se apuntaban ni estaban previstos.

Los rituales se repiten, reviven el primer momento en que fue efectuado, se realizan para significar lo que gustan o no. Los rituales son significados por los sujetos, pero también realimentan los procesos de simbolización, o sea, la asignación de sentidos.

Los rituales o prácticas que se desarrollan en el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, durante el momento específico de la construcción de la tesis, son los coloquios de doctorandos, los exámenes de candidatura al grado y los exámenes de grado. Los tesisistas, en sus narrativas, señalan los aspectos que consideran agradables o desagradables de los mismos, lo que consideran que les permite o no avanzar en el proceso de construcción de la tesis, las

características de las interacciones con los miembros de la comunidad académica. En síntesis, expresan qué de estos rituales hay que modificar o no.

De esta revisión de los rituales, se puede desprender la afirmación de que el doctorado en Pedagogía también tiene rituales que permiten la sedimentación de ciertos significados en la FES Aragón.

5. ¿El programa de doctorado en Pedagogía de la FES Aragón es un programa con una interpelación exitosa?

La pregunta que me guía a lo largo de la presente investigación es ¿cómo se llega a ser doctor(a) en Pedagogía en la FES Aragón? ¿Cómo es que se producen las múltiples identidades e identificaciones en el proceso específico de aprender a ser doctor y durante el momento de la construcción de la tesis?

En el presente capítulo traté de responder estas preguntas, al analizar los modos en que se ejerce la interpelación o llamado a los sujetos, y que pueden o no propiciar que los actores tesistas del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón se identifiquen o no con las propuestas emitidas.

¿Cuál es la relación entre el proceso interpelatorio y el proceso identitario? En esta parte del trabajo señalo las implicaciones que tiene el manejo de la noción de identidad. Reitero que la identidad se va construyendo a través de sucesivas y múltiples identificaciones, y no se puede llegar a constituir una unidad cerrada, unificada sí, pero heterogénea.

La institución educativa, parte de ciertos modelos ideales de formación y los propone a sus integrantes (Miedema y Wardekker, 1979), sin embargo, los sujetos son capaces de negociar, de responder o no a sus respuestas. Aún en el caso de interpelaciones e identificaciones exitosas, los actores pueden des-identificarse, pues este proceso nunca es total sino inacabado.

Por ejemplo, en algunos de los casos de los tesisistas entrevistados, se puede observar cómo a pesar de sentirse convocados por el programa, éste también funciona para desmitificarlo.

[...] imagínate que me hacen leer los documentos, los artículos, los libros que yo leí en 1972-73, documentos del 72-73 sobre investigación, me los hacen leer en el 2001 en el doctorado [...] ¿tú crees que eso iba a ser motivante para mí? La metodología que a mí me dieron en el 71-72 en mi escuela de psicología, fue lo mismo que leí en dos seminarios en el doctorado, [...] Yo ahí sentí un retroceso. 1TP62F

Se confirma, que la interpelación puede ser fallida, o que puede haber transgresiones en las identificaciones. La interpelación, es por tanto, necesaria pero no suficiente para la constitución del sujeto.

Lo que se presentó en este capítulo, estuvo relacionado con las modalidades discursivas de la interpelación en el caso del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón. Aquí cobran importancia las enunciaciones de los actores, así como las condiciones que refuerzan todo este despliegue de mecanismos para interpelar a los sujetos.

Los medios que difunden la convocatoria para ingresar al doctorado y los motivos de los actores para participar, en conjunción con los rituales institucionales, van configurando todo un mecanismo de interpelación para los actores. Hay una configuración de significados múltiples que van vaciando al significante doctorado y los van dotando de una dimensión de flotamiento. Estos elementos, a la vez que vacían el significante doctorado, lo alimentan de cierto contenido mítico, pues cada uno de ellos, va haciéndose portador de ciertos significados y legitimando aspectos del doctorado en la FES Aragón.

Así, encontramos que la convocatoria y la connotación académica del programa, están comprendidos en lo que es expresamente diseñado para convocar a los sujetos. Pero también está la interpelación circunstancial, que involucra aspectos como los amigos, los profesores, los motivos familiares, deseos de estudiar un doctorado, adquirir experiencia, crear nuevos retos, no fue “creada” con esa finalidad. Medios y motivos, circunstancias o diseñados,

se integran y dan cuenta de una interpelación exitosa en el caso de los estudiantes.

Los coloquios a su vez, cumplen con la función de reactivar los sedimentos, pues cada año se realiza el ritual y se actualizan los significados construidos alrededor del doctorado. Los coloquios representan la visibilidad, la oportunidad de intercambiar experiencias, una exigencia académica o incluso una propuesta de identificación con la imagen del investigador. Los tesisistas ven a los coloquios como actividad que requiere guía y orientación, imploran la presencia de su tutor que los inicia al rito, lo imitan, es también la oportunidad de investirse como investigadores.

Otra condición que refuerza la interpelación es lo local, dimensión que puede ser vista como debilidad y oportunidad: debilidad en la formación y oportunidad en el prestigio nacional de la universidad que desarrolla un programa de este tipo. También representa la oportunidad de conocer otros lugares, a pesar de que sean cercanos, lo que favorece que los tesisistas estén contextualizados con los temas de investigación.

La difusión, la visibilidad, así como los rituales institucionales, son elementos que juegan un papel importante en este proceso de interpelación hacia el programa. A todos ellos se dirigen numerosos esfuerzos, que finalmente garantizan interpelaciones exitosas en alta proporción y año con año, sin omitir que no todos los actores responden exitosamente a esta convocatoria.

Este todo integra el *llamado*, que puede hacer voltear a los diferentes sujetos. Puedo afirmar que el programa sigue interpelando, pues la demanda se incrementa a pesar de las dificultades que algunos entrevistados enuncian. Los dispositivos en la FES Aragón permiten que al menos se cumpla la función de llamado por todos los mecanismos interpelatorios que maneja.

La difusión, la visibilidad, así como los rituales institucionales, son elementos que juegan un papel importante en este proceso de interpelación hacia el programa. A todos ellos se dirigen numerosos esfuerzos, que finalmente

garantizan interpelaciones exitosas en alta proporción y año con año, sin omitir que no todos los actores responden exitosamente a esta convocatoria. Durante los años de 1999 a 2002, que corresponden a las cuatro primeras generaciones, ingresaron 31 alumnos, de los cuales actualmente 18 ya cuentan con el grado de doctor en Pedagogía, 9 con candidatura al grado y 4 están pendientes de presentar el examen de candidatura.⁹¹

En el grupo que a un tesista se le asigna da pie a una significación, y el nombre es sin duda la marca primera de identidad. No es lo mismo ser aspirante a la candidatura al grado, que contar ya con la candidatura ni tampoco contar con el grado de doctor (a) en Pedagogía. Este es un itinerario recorrido por los tesistas en su proceso de formación académica e identitaria: saber quien se es, quien se está *siendo* y quién se quiere *ser*.

El proceso de constitución de sujetos educativos, no ocurre únicamente en las acciones planeadas y organizadas como educativas, sino que través de la interpelación se desarrolla una serie de prácticas que permiten que los sujetos se reconozcan como miembros del grupo de tesistas y lleven a cabo acciones para el logro de sus objetivos. Analizar la interpelación me permitió ver cómo se conecta con la construcción de significados, mediada o articulada por ciertos procesos identificatorios. En el siguiente capítulo analizo aspectos del proceso de identificación y construcción de significados por los tesistas.

⁹¹ Esta información corresponde a octubre de 2008 y fue recabada en la Secretaría Técnica del Programa de Posgrado en Pedagogía, sede FES Aragón.

CAPÍTULO CUATRO

LA ELABORACIÓN DE LA TESIS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA: *UNA MIRADA AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICACIONES E IDENTIFICACIONES.*

Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes. Uno de los referentes son, las prácticas sociales que se desarrollan en espacios sociales a nivel micro y que son significadas por los sujetos.

Mi mirada se ubica en el proceso identificatorio que se desarrolla en un espacio concreto y local, que es el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón y en un momento específico, la construcción de la tesis. Durante esta práctica educativa los actores tesistas construyen de manera permanente significaciones y procesos identificatorios que es de mi interés analizar, para dar cuenta de ellos.

En este capítulo muestro los significados y las identificaciones que los actores estudiantes están construyendo con relación a la tesis y al programa de doctorado en Pedagogía de la FES Aragón. El capítulo está conformado por siete apartados. En el primero, abordo el proceso de significación y su relación con lo educativo; en el segundo analizo las precariedades formativas para la elaboración de la tesis; en la tercera parte, reviso la construcción de aprendizajes académicos y de vida durante el proceso de elaboración de la tesis; en el cuarto, presento las imágenes acerca de la investigación y el doctorado, la tesis, los directores de tesis, los comités tutorales y cómo se ven a sí mismos los tesistas; en el cuarto apartado, analizo la significación de la tesis y el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, con relación a sus debilidades y fortalezas. El papel de lo afectivo que estructura la significación, es muy importante en este capítulo y esto se aborda en el apartado seis; finalmente, en el inciso siete se presentan la articulación de los significados sobre la tesis y el doctorado en Pedagogía.

1. Educación e identificación.

Como ya lo señalé en el capítulo uno, el proceso educativo es entendido como una configuración discursiva. El proceso de identificación y lo educativo se imbrican permanentemente. Para estar en posibilidad de analizar un proceso educativo es necesario recurrir al reconocimiento de los cambios en los esquemas identificatorios, en otras palabras, analizar la recuperación que hacen los sujetos de las interpelaciones que, surgidas desde distintos emisores, y que han sido como *llamados* para los sujetos y cómo fueron *integradas* por ellos como referentes que guían su acción social.

Para llevar a cabo este análisis, recorro a las aportaciones del psicoanálisis.⁹² Una mirada desde el psicoanálisis resulta productiva para mi investigación, en tanto no se dibuja desde los presupuestos del rendimiento escolar, el de incrementar el número de graduados, el de la formación a partir de un deber ser, sino desde la subjetividad de los sujetos, además de que el uso del psicoanálisis como herramienta teórica para el análisis de lo social, de las prácticas educativas y como orientación en lo pedagógico es casi nula (Follari, R., 1997).

Seguimos pensando que la educación se ha enriquecido en los últimos veinte años como objeto de conocimiento, a través de la inclusión en investigaciones sobre educación de sociólogos, antropólogos, psicólogos; así como también la formación del pedagogo se ha enriquecido por el acercamiento a estas disciplinas [...]. Lo psicoanalítico es un discurso, uno entre otros, que puede dar razón de ciertas características del hecho educativo [...] (Follari, R., 1997).

En el debate actual sobre los procesos de subjetivación, la posición que asumía al sujeto como algo completo, terminado, el clásico sujeto racional cartesiano, se ha visto rebasada por aquellas otras⁹³ que consideran al sujeto como estable temporalmente, inacabado, como efecto de entramados discursivos, cuya subjetividad se encuentra en permanente construcción (López, A., 2003).

⁹² En el presente trabajo se recuperan las aportaciones del psicoanálisis, pero no desde un uso clínico ni prácticas terapéuticas, sino para una analítica de lo social.

⁹³ Uno de ellos es Slavoj Žižek (1992), quien desde la perspectiva psicoanalítica cuestiona el sujeto centrado y pleno de la perspectiva cartesiana y Stuart Hall (1996/1999), quien prefiere utilizar el término identificación para relacionarlo más con procesos.

Una posibilidad para analizar los cambios desarrollados en el proceso educativo es partir de la revisión de los cambios en los esquemas identificatorios, es por ello que acudo a las aportaciones del psicoanálisis, concretamente a partir de las propuestas de Slavoj Žižek (1992),⁹⁴ quien afirma que el proceso de identificación puede darse por la necesidad de “llenar la falta”.

1.1 La noción de *falta o precariedad*, como *detonante* del proceso de identificación.

La falta es un detonante del proceso de identificación y ésta se refiere al deseo del sujeto, siempre inalcanzable, de retornar a la etapa de completa integración con el otro (social). El sujeto buscará, entonces, lo que pueda “llenar” esa falta a partir de múltiples recursos, forjará identificaciones con aquello que considera que puede satisfacer su deseo.

Esta tarea es imposible, pues el deseo no tiene un objeto definido, pero es condición de posibilidad para la elaboración constante de identificaciones, al respecto Roberto Follari señala que “el deseo es el motor de toda la vida psíquica [...] éste siempre retorna, y jamás se sacia [...] la imposibilidad de completud a través de él, acercan a la conclusión de que la vida es una tensión en constante búsqueda” (1997).

Si entiendo la identificación de esta manera, estoy hablando de que los sujetos se encuentran inmersos a lo largo de su vida en constantes procesos de identificación. Un proceso identificatorio es abierto, que permite la posibilidad de que distintas interpelaciones afecten al sujeto, en donde éste puede adherirse a alguna de ellas cuando se hace referencia a alguna característica que se considera pueda llenar la falta y dé respuesta a sus deseos.

⁹⁴ El autor recupera planteamientos de Lacan, entre otras aportaciones, en lo que se refiere al proceso de identificación.

El proceso identificatorio es múltiple, esto es, el proceso es sobredeterminado por distintos elementos de diversa procedencia, no es definitivo y está abierto a la irrupción de nuevos elementos que desestabilizan el sistema y que emerge una nueva búsqueda identitaria.

Desde la mirada educativa, me interesa analizar los procesos a través de los cuales los sujetos se constituyen, las formas en que llegan a reconocerse dentro de una configuración significativa y no en otra, las apropiaciones que reportan como “enganches” para la modificación de sus prácticas cotidianas, especialmente las que se refieren a su actuación como tesisistas.

La noción de la falta del sujeto considero me permite comprender la constitución de sujetos en el ámbito educativo, concretamente durante la construcción de la tesis.

Es importante para mí señalar que carencia, precariedad, debilidad, etc., son significantes con los cuales los agentes representamos (óptica, simbólicamente). La falta constitutiva (ontológica) que en el psicoanálisis y en el APD es irrepresentable.

El sujeto no es fuente ni origen del significado sino que se constituye en y a través de prácticas significantes (Laclau y Mouffe, 2004) y de múltiples y sucesivas identificaciones. A pesar de los roles o polos identitarios que el sujeto puede adoptar, siempre será un sujeto *incompleto*, en falta. Esta *falta* es considerada como una nada posible y productiva, pues el sujeto siempre intentará “llenarla”. Aunque ese intento resulte inevitablemente parcial, temporal y en última instancia fallido, ya que la propia incompletud e imperfección del sistema simbólico que le ofrece imágenes identitarias, deja márgenes de libertad e indeterminación al sujeto, por lo que éste será capaz de ejercer decisiones.

La negatividad, el vacío y la falta, son detonantes en torno a los cuales se generan las identificaciones. Los actos de identificación, no sustituyen ni eliminan la precariedad del sujeto, pues la *falta* nunca se acabará de llenar, ni

podrá ser representada o enunciada en forma adecuada y ello, paradójicamente apuntala su función productiva.

Las *precariedades* de los tesisistas emergieron de sus narraciones, en donde exponen las maneras en que son manejadas. En este apartado se presentan los momentos en que se enuncian dichas *debilidades*, así como las acciones que los estudiantes emprenden y el rol que juegan los otros actores de la comunidad académica del doctorado en la FES Aragón.

Pensar desde las *precariedades*, me posibilita hacer referencia a la subjetividad presente en la formación de los sujetos, en este caso los tesisistas del doctorado. Pensar en la pedagogía, que no solamente tiene como responsabilidad atender lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, sino también atender las percepciones de quienes son “objeto” de la acción educativa. Percepciones con relación a las necesidades de los aprendices, de conocer sus condiciones.

2. *Precariedades* de los estudiantes durante la construcción de la tesis de doctorado en Pedagogía.

El acto educativo puede o no acontecer en momentos de dislocación fuerte del sistema, pero sí puede favorecer la posibilidad de incorporación de nuevos momentos identitarios. En momentos de dislocación del sistema, los sujetos requieren de una reestructuración de sus modelos normativos, de constitución de alianzas con otros que viven también momentos de dislocación, como lo que viven los estudiantes durante la elaboración de su tesis. Así, los sujetos incorporan elementos disponibles que les permiten la modificación de ciertos polos de su identificación que están siendo puestos en jaque o cuestionados.

Sólo cuando nos advertimos carentes, es que podemos desear. Asumirnos carentes es asumir la norma y advertir nuestro límite (Follari, R., 1997). En cuanto al tipo de doctorado, un tesisista señaló que por venir de una cierta carrera, tuvo que cubrir ciertas *debilidades* con relación con la visión cualitativa de la investigación.

Cabe señalar que este entrevistado había tenido un acercamiento a la educación al haber estudiado la Maestría en Enseñanza Superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: “[...] mi origen profesional es en ese campo de la ciencia, la Biología. [...] yo traía una formación muy experimental, con una visión [...] muy objetiva de las cosas y entonces hubo que introducir subjetivismo cualitativo, visión cualitativa [...] yo tenía que *bajarlas* en mi tesis [...]”. 1GD50M

La estrategia que se llevó a cabo en el programa, de acuerdo a este entrevistado fue la conformación de un comité tutor plural en sus perspectivas teóricas y metodológicas. Menciona cómo los integrantes del comité tutor establecieron como estrategias, realizar reuniones entre ellos para llegar a consensos:

[...] ahí hubo una gran necesidad de que incluso los mismos tutores, tuvieron que tener varias reuniones de comprensión porque la tendencia del [tutor principal] también es bastante objetiva [...] y en cambio [los otros integrantes del comité] eran más cualitativos, querían mediar y tuvieron que tener reuniones, para comprensión clara y yo tuve que ser el operador de... transformador de esas opiniones y que se vertía en la tesis [...] 1GD50M

En su narrativa también enuncia los momentos críticos que vivió durante el proceso de construcción de su tesis.

[...] yo tenía que traducir las versiones ya de mis profesores, que eran muy elevadas y yo tenía que bajarlas en mi tesis, fue muy difícil porque tenía que reformar las opiniones propias originales y luego hacérselas ver a cada uno de los tres por separado y entonces cada uno, con su visión, me tenían que ir corrigiendo, entonces fue muy difícil pero la reunión que ellos tuvieron como comité fueron muy importantes porque reforzaron su propia visión de las cosas y en algunos casos cedieron y también comprendieron al otro para mi beneficio, pero aún así fue muy complicado [...].1GD50M

La identidad es un *punto de encuentro* o de sutura entre los discursos y prácticas que intentan interpelar a los sujetos, las identidades no están unificadas, sino fragmentadas y son *posiciones* que el sujeto puede adoptar, son *representaciones construidas* en torno a una carencia, una falta, desde el

lugar del Otro (Hall, 1996) y con una característica especial, son puntos de fijación temporal, pues no son definitivas ni tienen por qué ser permanentes.

La representación de la *falta* también puede ocurrir por la intervención de los doctores del programa, quienes a decir de los propios tesisistas, reconocen las debilidades de ellos, pero de acuerdo a sus estilos personales o a sus maneras de conducir los procesos de dirección de tesis, pueden enunciarles las carencias directamente y/o tomar acciones para introducirlos a diversos procesos de formación para cubrirlas.

Una de las entrevistadas, con candidatura al grado, menciona las *debilidades* señaladas por su tutor:

[...] para mí era el único punto de apoyo mi asesor, [...] las veces que iba me decía, pues está muy bien, tus ideas son [...] muy generales, pero cuando las tengas a nivel del doctorado regresas. Y yo decía ¡uff! Entonces a mí me era muy angustiante, porque yo nunca supe hasta qué nivel de... cuál era el nivel de doctorado. CG44F

Ante la enunciación de esta precariedad por parte de su tutor, la tesisista decide actuar y pide apoyo a un tutor de la propia FES Aragón, y construye nuevos aprendizajes a partir de la *falta*.

Entonces, yo sí estaba muy angustiada, realmente muy angustiada, me la viví muy angustiada cerca de dos años y cacho, y cuando [...] mi asesor se tenía que ir de México, se iba a ir a un año sabático a otro país y yo empecé a pedir ayuda, a [...] otro doctor [del posgrado] y le empecé a decir, maestro, tengo estos elementos, tengo estas entrevistas, vea todo esto que tengo, tengo esta serie de sábanas, tengo esta serie de transcripciones, pero [...] no sé leer a los entrevistados. Entonces, él [...] me hizo el favor de decirme a ver, vamos a ver, mira yo te voy a hacer un ejercicio con una entrevista [...] tú lo tienes que hacer con los trece restantes. [...] él empezó a decirme, necesito que revises tal material, yo te doy ideas, tú revísalas, chécalas y diséñalas [...] si mi asesor me decía regresa cuando sea a nivel de un doctorado, él me decía regresa en una semana y en una semana dame resultados [...] y [...] en noviembre terminé mi trabajo [...] y por cuestiones de mis sinodales en diciembre... pues lo hago el 1º de marzo, mi, mi examen [...] de candidatura. 4CG44F

En el proceso del aprender a construir una tesis para *ser* doctor (a), no es que se prefiera la dolorosa ficción de la completud y la perfección ante la negación de las limitaciones ante la mirada de los directores de tesis o de los integrantes

del comité tutorial, sino que para los estudiantes son importantes las maneras como les son comunicadas las precariedades.

Ardoino analiza el proceso de formación y su relación con la angustia: “se sitúa frente a una bipolaridad: identidad-alteración, con todos los desgarramientos, destrucciones y el juego diverso de las angustias y de las resistencias que esto supone” (Ardoino, en Ducoing, P., 2003). Al respecto Ducoing menciona que la alternación se da en el sujeto a partir del *encuentro*, pero, a la vez, del *des-encuentro* con el otro, con los otros:

“en donde el primero, junto con los otros se relaciona intersubjetivamente – relación de subjetividades- y en donde, paradójicamente, la transgresión, el conflicto, [...], la confrontación, los deseos, las ansiedades, las motivaciones y las pulsiones creativas o destructivas se manifiestan. Incluso, a través de procesos de transferencia, el sujeto puede vivir el juego de las fantasías, de las representaciones, de las imágenes de amor y de agresión [...] (Ducoing, P., 2003).

Con los casos presentados, no pretendo emitir un juicio favorable o desfavorable hacia los modos de enunciar las precariedades. Lo que sí me interesa es hacer énfasis mediante los ejemplos, es que estas debilidades, de cualquier modo pueden evidenciarse en los diferentes actores. Esto les puede crear una situación de dislocación e incluso colocarlos ante la necesidad de construir nuevos imaginarios que les permitan una continuidad y/o reestructuración de sus acciones. Todo ello implica, una presencia del registro de lo político en la constitución de identidades y, por lo tanto, en los procesos educativo.

El registro de lo político se juega, cuando se observan los distintos momentos de formación de sujetos, que se identifican con unos modelos y no con otros, que formarán alianzas de un tipo determinado y que incorporarán mecanismos distintos para su práctica. Hay momentos de inclusión y de exclusión, pero también de decisión, que se llevan a cabo en la práctica social en la que están inscritos, como es la práctica de elaboración de la tesis de doctorado.

En las expresiones de los propios tesisistas, se encuentran de manera general que se *ven* como personas productivas y susceptibles de crecimiento a pesar de las precariedades que puedan tener:

[...] en esto de la investigación, es cuando de veras te atreves hacer cosas diferentes, cuando de veras te atreves a romper con lo que tú eres y empiezas a indagar, empiezas a explorar pues, porque verdaderamente es ahí cuando empiezas a poder comprender no solamente la complejidad del objeto que estás estudiando sino también tus propias limitaciones. [...] sí me interesa titularme obviamente, pero no era la preocupación central [...] yo soy socióloga de origen [...] creo que de lo más interesante y de lo más difícil fue tratar de amalgamar no solamente marcos teóricos diversos sino que sobre todo mi objeto de estudio terminó siendo construido desde diferentes disciplinas. Entonces acabó amalgamándose la sociología, la filosofía, la psicología, la pedagogía, obviamente, y eso fue lo más complicado [...]. 4CG39F

En las entrevistas se documentó que entre las principales actividades que realizan los estudiantes para la construcción de su tesis del doctorado eran: la elaboración de un proyecto de un proyecto de investigación, revisiones de bibliografía; diseño de guías de entrevistas e instrumentos; recolección de datos durante el trabajo de campo; interpretación de la información; asistencia a eventos académicos; reuniones con su tutor y su comité tutorial para la presentación de avances de su investigación, etcétera.

Esta exploración podrá ilustrar algunos de los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, mediante las narrativas de los entrevistados, se logran ubicar aprendizajes que no necesariamente se pueden reflejar en una ponencia o en un examen de candidatura o de grado. Es de mi interés, entonces, mirar las otras experiencias y conocimientos a los que tienen acceso.

3. Aprender a elaborar la tesis: Un momento para lo simbólico.

El carácter simbólico, hace referencia a la trama de significados construidos ya sea de manera individual o colectivamente por los sujetos, a partir de la interacción con otros individuos u objetos. En el presente trabajo se pone el acento en la dimensión simbólica de la identidad, que tiene que ver con la apropiación por parte de los actores de los significados con relación a un

significante y en la construcción diferencial e intersubjetiva de las representaciones.

Cornelius Castoriadis señala que las “significaciones [...] empapan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad [...] y a los individuos concretos que, corporalmente, la constituyen” (en Jiménez, M. del P., 2003).

El reconocimiento y acceso a lo real se da en el plano simbólico, el de la palabra, y sólo por mediación simbólica nos es dado relacionarnos con el mundo. “Lo real como registro para Lacan, lo real no es la realidad; los objetos con los cuales relacionarse están en la realidad, a la cual se llega por vía de lo simbólico pero sin duda por la construcción que sobre aquello que se denomina realidad” (Follari, R., 1997).

La relación de quien enseña y de quien aprende no ocurre siempre como unidad ni en armonía preestablecida entre ellos, hay un lugar para lo simbólico. Quien enseña se hace cargo habitualmente de la demanda de la institución hacia el que aprende; representa por tanto la exigencia de aprendizaje y de disciplina, la necesidad de apego a la norma y a la expectativa plasmada en el plan de estudios del doctorado.

El deseo de quien enseña se advierte respaldado por ese peso institucional otorgado: que el estudiante aprenda, en este caso, a construir una tesis de doctorado. Los estudiantes tienen, a su vez, diferentes posiciones de deseo, y que a veces no necesariamente coinciden con la de quien enseña.

El deseo [...] se caracteriza por su deslizamiento metonímico, es decir, por su no-fijación a un solo objeto. Es errante, necesariamente nómade; no descansa en las normatividades con que la sociedad pretende encuadrar actitudes y comportamientos. Queremos con esto destacar la multivocidad del campo simbólico, la virtual explosión de los significados que se producen a partir de la emergencia de los significantes; es decir, la irreductible peculiaridad del campo de significación que porta cada sujeto, cifra combinatoria específica de determinadas interpelaciones simbólicas que provienen del Otro (Follari, R., 1997).

Pensar el tema del aprendizaje, desde una posición mediada por lo psicoanalítico, es hacer énfasis en qué del sujeto allí se pone en juego. El psicoanálisis me permite poner en cuestión la finalidad única del aprendizaje de habilidades y contenidos como aquello propio de lo escolar.

Pensar desde el psicoanálisis el aprendizaje, es poner atención en los procesos de los sujetos, procesos en que los sujetos como tales allí están involucrados, cuyos mecanismos son habitualmente ignorados y en donde se soslayan la significatividad de las actividades. Desde el psicoanálisis es interesarse en un sujeto con un cuerpo, que es cuerpo simbolizado, inscrito en la cadena de significaciones. Se trata de un sujeto “en” el mundo, “con” otros sujetos, en el campo de significación que ellos instauran (Follari, R., 1997).

No es que el psicoanálisis incluya una teoría del aprendizaje, sino que nociones como deseo y goce son productivas para el aprendizaje y la enseñanza. Si queremos pensar en un sujeto que aprenda, habría que asumir el lugar del interés epistémico en el sujeto tesista.

Considero que la parábola de Dewey a que hace referencia José Ramón Enríquez (2003) es muy ilustrativa:

El pedagogo pregunta en su curso: “¿Qué debo conocer para enseñar latín a Juanito?”; los estudiantes responden a coro: “¡Latín!”; para que Dewey replique: “¡No...! ¡A Juanito...!”

Este autor propone que la Pedagogía tiene mucho que reflexionar sobre sí misma, siempre en relación con los “juanitos, niños, jóvenes o ya no tan jóvenes y una de las reflexiones es sobre los espacios donde procurar y acompañar el aprendizaje, “superado inclusive el concepto de “formación” entendido como trabajo de un maestro sobre la masa inerte que es un alumno” (Enríquez, J. R., 2003).

Los procesos de formación de estudiantes se articulan con la investigación, esto, en el área de cruce y convergencia entre educación e investigación. Lo

educativo no sólo incluye los aspectos académicos, sino todo lo que sea formativo, como por ejemplo, los aprendizajes de vida.

Es importante preguntarse qué aprenden los estudiantes durante la elaboración de la tesis de doctorado en Pedagogía o qué dicen ellos que aprenden. En el siguiente inciso pretendo dar cuenta de las diversas experiencias a las que tienen acceso los tesisistas y que van enriqueciendo su tránsito en el proceso de construcción de la tesis.

Es importante mencionar que para fines analíticos, clasifiqué los aprendizajes en dos grandes grupos: los aprendizajes académicos y de vida, sin embargo, quiero aclarar que ambos se encuentran estrechamente relacionados y permeados uno del otro.

3.1 Construcción de aprendizajes académicos.

Los tesisistas durante el proceso de construcción de la tesis construyen aprendizajes académicos que utilizan en su hacer cotidiano, conocimientos y habilidades que los llevan a modificar su práctica diaria.

Los aprendizajes considerados como académicos, a decir de los propios tesisistas en sus narrativas, son: a) claridad del sentido y capacidad crítica; b) conocimiento más amplio de las fuentes de información; c) incremento de habilidades de indagación documental; d) uso del Internet; e) incremento en la habilidad para tomar decisiones; f) aprender a solucionar problemas; g) experiencia en la presentación de ponencias; h) organizar y manejo del tiempo; i) independencia y autonomía personal; j) hacerse responsable del trabajo de campo.

En cuanto a las actividades que los estudiantes comentan, se puede observar una pluralidad de acciones, entre ellas la búsqueda de información para el proyecto de investigación, a decir de un aspirante a la candidatura al grado es el objeto de estudio el tipo de investigación a realizar: “es el objeto de estudio, el que va a determinar el tipo de investigación que voy a requerir, el nivel, la

profundidad, el tipo de herramientas, de instrumentos que voy a necesitar construir para poder abordar esta investigación [...]”. 3TP46F

Otra de las tesis que forma parte también del grupo de aspirantes a la candidatura al grado, construir la tesis implica aprender también cuestiones técnicas, como el aprender a redactar, cómo anotar la bibliografía y las notas a pie de página:

[...] la tesis es nuestra piedrita donde vamos aprendiendo desde el redactar, desde cómo voy a bajar la referencia, de qué estilo voy a utilizar para hacer mis notas de pie de página, la forma correcta de usar la bibliografía, en fin, hay una serie de detalles en la parte técnica, metodológica específicamente que gracias a la tesis nos vamos formando, y más pensando en el campo de la investigación, cómo puedo asesorar después a un alumno, en el trabajo de una tesis si no lo viví [...]. 3TP46F

Gregorio Hernández (2007) menciona que uno de los requisitos para ser miembro de una comunidad académica⁹⁵ es apropiarse de los lenguajes, los discursos (hablados, escritos, actuados) y las identidades y roles de la academia; el problema no es usar formas orales al escribir, sino la dificultad para hablar y escribir como miembro de una comunidad académica.

Para un tesista con candidatura al grado, aprendió que para que sea una tesis doctoral “debe de ir, pues un estado del conocimiento” (2CG50M). Para quienes ya contaban con el grado les permitió profundizar en conocimientos sobre la metodología cualitativa en la investigación: “entendí aquellos aspectos de lo cualitativo, de lo subjetivo, de lo inductivo, que yo la verdad, si lo conocía era de manera muy superficial (1GD50M).

Mientras que para su compañera de la misma generación aprendió durante la elaboración de la tesis a cómo estructurar una entrevista y a tomar decisiones,

⁹⁵ “la escritura académica se puede ver como una práctica social particular, llevada a cabo por miembros de una *comunidad discursiva* específica (académicos especializados en cierta disciplina), y su forma misma (géneros, formatos, estilo, sintaxis), su contenido (temas, vocabulario), y sus funciones (describir, demostrar, argumentar, discutir) están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes en esa comunidad [...]” (Hernández, G., 2007).

lo que le implicó aprender a cómo obtener datos para su trabajo de investigación:

[...] tenía yo que entrevistar a funcionarios del Banco Mundial, a funcionarios del BID, a funcionarios de la OCD [...] y a funcionarios de la UNESCO, y en ese sentido no, no se pudo lograr el objetivo tampoco [...] la tesis tenía que tener un referente empírico [...]. Afortunadamente sí pude entrevistar por teléfono a un funcionario del Banco Mundial [...]. Entonces no podía ir el referente tan débil, entonces en esos momentos yo dije, bueno qué hago, entonces entrevisté a los funcionarios de las instancias de educación superior que retoman la política internacional para ponerla ya en operación aquí en México, entonces entrevisté a funcionarios de la CESIC, entrevisté a funcionarios de la ANUIES, y de alguna manera, para llenar ese hueco [...]. 1GD46F

El conocer las actividades que los tesisistas realizan, no alcanza a dar cuenta de los aprendizajes que construyeron, pero se puede afirmar que estos aprendizajes sí les apoyaron para la producción de conocimiento. Ninguna exploración podrá ilustrar totalmente los aprendizajes académicos, sin embargo, mediante las narrativas de los entrevistados, puedo aproximarme a las huellas que quedan en ellos al construir su tesis de doctorado.

3.2 Construcción de aprendizajes de *vida*.

Las actividades que realizan los estudiantes durante la construcción de su tesis las ven como tareas, en esta percepción se puede apreciar que lo que ellos consideran que aprendieron, implica mucho más que la mera realización de estas actividades: la responsabilidad en el campo pedagógico que como sujetos en formación esto implica, así como el compromiso moral de “devolver” los resultados de la investigación a los entrevistados.

[...] la otra parte de la formación pues es el carácter de la responsabilidad personal en el campo que hay que asumir cada uno de nosotros y hay que estar leyendo, discutiendo y sobre todo exponiéndose de manera pública. 2CG50M

[...] me siento todavía con una deuda, hasta no presentar el examen y quizá uno se va a sentir mejor hasta que no le devuelva uno a los... con los que estuvo trabajando, que uno les pueda decir miren no son ratas de laboratorio ni conejillos de indias sino he reflexionado acerca de lo que sucede en la institución... mis reflexiones, mis análisis me llevan a esto y en ese momento quizá será la mejor réplica que pueda uno tener de la tesis, ¿no? claro, es valiosa la de los jurados y demás pero lo de la réplica de los actores es importante también, es tan importante como la réplica formal del protocolo de tesis. 2CG50M

Una tesista, enfatiza cómo el construir la tesis, no solamente tiene connotaciones académicas sino también una visión de vida diferente.

[...] dije voy a terminar esta investigación, para lo que sea, es un reto, es un trabajo que es un reto para mí, es mi doctorado, es abordar esos dos campos de conocimiento [...] que me van a dar una visión, una forma de vida diferente, de conceptualizar la vida y que son mi doctorado, pero si sirven como investigación, bien y si sirven para, como tesis, también. TP62F

Durante la construcción de la tesis se producen resignificaciones no solamente de las actividades profesionales sino también personales, que posibilitan aprendizajes de vida. La misma entrevistada también menciona que durante la construcción de la tesis ha comprendido el por qué de los requisitos con relación a la edad para el otorgamiento de becas o para participación en proyectos institucionales.

[...] comprendí ahora el asunto, siempre me había yo opuesto... cómo voy a creer que... hasta los treinta años, las becas y después de treinta años no dan beca, etcétera, etcétera... o la edad para participar en un proyecto académico, te ponen límites de edad y yo me enojaba mucho, hoy lo entiendo, porque, no es lo mismo que antes me desvelaba yo y trabaja... he llegado a trabajar, o más bien había yo llegado a trabajar hasta 72 horas corridas, sin consecuencias, dormir doce horas después de eso y seguir como la fresca mañana, pero actualmente, no [...].TP62F

Por último, uno de los entrevistados señala como un aprendizaje el tomar decisiones y hacerse responsable de ellas.

[...] pero en el trabajo hay que ponerle también un tiempo, [...] yo lo señalo en alguna parte de la tesis, de que la obsesión que uno tiene de incluirlo todo lo observado, lo escrito, discutido no todo puede ser incluido, porque no tiene que ver con lo de la tesis y se quedan cosas fuera, que uno considera muy valiosas, pero se tienen que quedar fuera y entonces, lo mismo, cuando uno cierra una tesis, pues... pude haber dicho otras cosas, pero... hay que cerrarle porque si no se hacen trabajos eternos, ¿no? puede ser eterno, no cerrarse nunca una tesis, y estar ahí... y creo que por salud, en un momento dado, salud académica, hay que cerrarlo, ¿no? y asumir las debilidades o ausencias que pueda tener un trabajo [...]. 2CG50M

Los “aprendizajes de vida” implican algo más que conocimientos o habilidades, ésta es una noción ligada a lo afectivo, lo moral, a lo que estructura la significación. Lo que viven los estudiantes durante la construcción de su tesis,

les posibilita construir aprendizajes que les sirven para la vida y para su desarrollo académico, y no solamente para obtener el grado.

En las narraciones se puede observar cómo estas vivencias contribuyen a la constitución de los sujetos, durante la experiencia de elaboración y escritura de su tesis. Cuando significamos algo, podemos observar sus aspectos positivos o negativos, incluso podemos identificarnos con aquellos aspectos que nos son desagradables.

En el caso de cualquier objeto que tenga un significado para nosotros, puede haber innumerables motivos que propician que construyamos cierto significado alrededor de él, como sus características o su procedencia. En este sentido, el programa de doctorado en Pedagogía, como una apropiación hecha por los tesisistas de la FES Aragón, contiene la imposibilidad de fijarle un sentido único.

4. Imágenes identitarias acerca de la investigación y el doctorado, la tesis, los directores de tesis, los comités tutorales y los tesisistas.

Moreno Bayardo (2006) menciona que es necesario investigar las formas en que son vividas por los estudiantes las experiencias de aprendizaje, estilos de tutoría y formas de interacción grupal en las cuales los académicos de los programas de doctorado en educación concretan su función como mediadores en los procesos de formación para la investigación.

Las “imágenes” sobre lo existente son siempre interpretadas, captadas desde posiciones de sujeto diferenciadas, que proponen diferentes recortes y puntos de vista.

[...] la realidad para el psicoanálisis es siempre ‘realidad del sujeto’ [...]. Realidad que nunca se dará ‘pura, hallable más allá de esta inevitable y constituyente marca peculiar del sujeto (marca no ‘subjetiva’, en el sentido de que no ha sido elegida por el sujeto, sino que ha construido a éste y a sus modalidades de elección). Por tanto estamos ante la radical aceptación de las múltiples lecturas posibles de lo real, de las pluralidades de significado, de su deslizamiento continuo bajo el significante (Follari, R., 1997).

La institución escolar se justifica socialmente por su función de ser transmisora y productora de conocimiento, su actividad es relativa directamente a los saberes socialmente sancionados como válidos. Importa revisar no tanto el “nivel” de conocimiento propuesto, sino del “lugar” que se le da, en otras palabras, cómo se significa al conocimiento y las relaciones que se dan entre los actores.

4.1 El doctorado y la investigación.

El saber suele operar como obturación fantaseada de la falta, el estudiante se identificará al saber, reemplazando y ocupando el lugar de la pérdida. El saber como taponamiento de la carencia. El saber entendido como dominio, aún como dominio de la carencia. El sujeto busca obtener la certeza,⁹⁶ desterrar la duda. Cuanto más se conoce, siempre se quiere “conocer más”, es imposible la plena satisfacción. Cuanto más busca el sujeto, más amplio es el campo que advierte que se le escapa, de modo que la tensión es inacabable. Lo cual genera la imposibilidad de agotar la formación y la investigación (Follari, R., 1997).

Existen muchas imágenes sobre la importancia y la función de la investigación, sin embargo, solamente doy cuenta de algunos de los muchos significados atribuidos a la investigación y al doctorado que evidencian los entrevistados en sus narrativas.

[...] es una cualidad de los posgrados de la UNAM, no por algo es una de las mejores universidades del mundo, porque hay una coordinación administrativa, académica, de investigación muy clara, aunque no se conozca y no se vea; los profesores tienen claro cómo es una línea de investigación, cómo es la metodología, el rigor, es algo maravilloso en la UNAM y sospecho, por que tampoco, voy a decir que conozco exactamente otros programas, pero sospecho que en otros lados no es así, sospecho que en otros lados es más aleatorio, más bien son las personalidades, en cambio, en la UNAM no sólo son las personalidades, sino es la historia de la UNAM, que obliga a que cada profesor, cada tutor, cada estudiante tenga un peso encima, que lo esté cuidando mucho y se refleja con la rigurosidad, la exigencia, es decir, son implacables, son despiadados [...]. GD50M

⁹⁶ La certeza implica búsqueda de control, de anclaje fuerte, pánico ante lo que escapa a las decisiones (Follari, R., 1997).

[...] la UNAM, es precisamente esa libertad de expresión, esa libertad de cátedra que existe, esa libertad de ideas de nuestros maestros que pueden ir de un extremo al otro, y que ahí está uno moviéndose en esa marea, en esa oleada de ideas y que tienen esa capacidad de ir construyendo la propia idea, la propia forma de pensar y que gracias a esa diversidad puede ir teniendo uno la opción, esa opción tan interesante, pero lo más importante es que al pedirnos una tesis estamos demostrando, por lo menos, ciertas habilidades que tenemos que desarrollar en el camino. 3TP46F

En el caso del primer entrevistado se notan cambios en el enfoque que tenía de la investigación, el cual empieza a ser enriquecido y modificado a partir de su participación en el doctorado en Pedagogía:

[...] yo solamente tenía un mundo de acercamiento que tenía que ver con mi profesión de las ciencias biológicas, o bien, aquellos profesores que yo conocí durante la maestría en la UNAM pero era muy limitado el campo y en el doctorado se me abrió bastante. [...] ya es otro mundo de la ciencia en el que yo me metí a partir del doctorado [...].1GD50M

Pero también es interesante señalar que no recomendaría inscribirse al programa de doctorado en Pedagogía a quienes hayan estudiado la misma licenciatura que él, por la complejidad de la disciplina.

[...] la verdad, yo no aconsejaría mucho a estudiantes de biología que se metieran a ese posgrado porque sería decepcionante ver que están compitiendo con centenares de gente que [...] está formada más bien desde licenciatura en esa área y es un poco injusto [...] es la realidad, es decir, cada biólogo que entra a competir a ese doctorado lleva las de perder, tiene que tener mucha capacidad, mucho esfuerzo, proyectos muy bien acabados, para que puedan ingresar ahí, entonces yo más bien, les sugiero, más bien vete a tu doctorado de biología, porque más bien ahí es más natural ¿verdad? [...] Me imagino que igual, alguien de pedagogía que quisiera estudiar un doctorado en biología, pues las lleva las de perder ¿verdad? 1GD50M

Existen muchas imágenes sobre la importancia y función del doctorado, uno de los entrevistados menciona: “[...] yo no esperé nunca que el doctorado pasara sin haberme transformado, de alguna manera mi visión académica”. TP65M.

Otra imagen es que el doctorado es el *lugar* que proporciona una formación teórica sólida.

[...] para un doctorado, no se puede uno ir con definiciones generales, o con autores muy... sí muy de moda pero que no, no tienes el sustento, desde qué corriente vienen [...].porque el grado de doctorado significa trabajo, esfuerzo, calidad, dominio, formación, etcétera. Sino cualquiera lo puede obtener”. 1TP62F

Esta misma entrevistada reflexiona sobre la tesis y el papel de la UNAM con relación a la formación de doctores en Pedagogía:

[...] yo me quedé pensando, bueno, este es un trámite administrativo, obtener el grado [...] qué es, a final de cuentas, el doctorado, tanto para la institución como para mí. Si para la institución es poder dar resultados a CONACYT, o si es formar a la gente, si es así [...] ahí van a ir encaminados [...], los procesos organizativo administrativos, ¿no? Entonces, yo creo que es otro elemento que habría que tomar en cuenta, muy fuertemente [...]. 1TP62F

Para otro de los entrevistados menciona que el doctorado es un proceso que forma:

Y yo reconozco, insisto, que se cambió el modo, mis perspectivas, la experiencia, los planteamientos en los periodos escolarizados del doctorado. No, no, para mí no fue un doctorado de banca, no, no, no, no... qué va, no, no, fue un doctorado de enfrentamiento, de discusión, de revisión, de... de muchas cosas... muy interesante el proceso. Fueron como ocho docentes diferentes del doctorado, todos nos dieron documentos. Todos entramos discusión de sobre los documentos y todos tratamos de aplicarlos o de ver cómo se comportarían en una práctica. No, no, no, fue muy interesante. A mí... a mí me formó, yo lo acepto. 1TP65M

Otra de las tesistas menciona que el doctorado requiere tiempos disponibles:

“[...] yo sí les digo, el doctorado es más dedicarse a estudiar o a investigar, pero con tiempos, porque si no nos vemos limitadas por las cuestiones laborales, no porque uno no quiera, sino que a veces uno acaba cansadísimo y entonces esto va retrasando que nos podamos [...] obtener ese grado [...]. 4TP48F

Otro de los entrevistados menciona que el posgrado es un programa que está orientado hacia la investigación educativa y pedagógica:

[...] el posgrado es eminentemente un programa orientado hacia la investigación, en este caso hacia la investigación educativa, hacia la cuestión pedagógica [...] porque este es un programa de pedagogía, que es lo que luego se nos olvida un poco [...] yo digo que ha sido interesante tener la vivencia, sobre todo que la UNAM es una institución ya consolidada que nos da posibilidades en muchos aspectos [...]. 2CG50M

La investigación es considerada como “una etapa importante de tu vida” 4CG39F, que da “satisfacción es algo que nos da un proceso de investigación y que no se la quita uno nadie [...]”. 2CG50M, pero también se señala que “[...]”

el proceso de investigación no es fácil y se requieren de [...] condiciones [para realizar] la investigación, en parte, corresponde a la UNAM, porque son estas condiciones las que me han permitido irlo sacando adelante. [...]”. 2CG50M

La libertad para investigar en el posgrado es valorado por una tesista en su narrativa:

[...] yo estoy muy contenta de que no haya un lineamiento cuadrado donde todos nos tenemos que ceñir a esos... digamos a esos lineamientos, sino que es el objeto de estudio, el que va a determinar el tipo de investigación que voy a requerir, el nivel, la profundidad, el tipo de herramientas, de instrumentos que voy a necesitar construir para poder abordar esta investigación [...]. 3TP46F

En el caso de una estudiante, se nota un cambio en la imagen que tenía de la investigación, la cual es enriquecida y modificada a partir de su experiencia en la construcción de su trabajo de tesis:

[...] a veces como investigadora a veces tiene uno juicios a priori, ideas que pueden... que cree uno, ya conocidas, cree uno ya valoradas y finalmente descubre uno que algunas sí tenía razón pero en otras no tenía tanta razón y se lleva uno sorpresas muy interesantes [...] la investigación es interminable, por un lado, por la dialéctica en que se mueve el sujeto. 3TP46F

Las imágenes de la investigación y del doctorado, pueden estar matizadas por las diferentes posiciones de sujeto que los actores adoptan, en el caso de una tesista que no tenía beca, señala sobre la duración del doctorado: “la investigación no se cuece en los dos años que dura el doctorado, sino que requiere de mucha lectura, mucho análisis, mucho intercambio de ideas”. 3TP46F

4.2 La tesis

Sara Gaspar menciona que “la tesis, es un proceso concreto que involucra un avance en la construcción del conocimiento. Este proceso consiste fundamentalmente en la modificación del conocimiento anterior, para avanzar en la estructuración de un conocimiento nuevo [...] podemos situar el proceso

de construcción de la tesis académica como un proceso de formación y transformación de los participantes” (Gaspar, S., 2001).

Las imágenes sobre la tesis que expresan los entrevistados son diversas, para algunos “al defender la tesis estás defendiendo todo el doctorado” (1TP65M); “este proceso de construcción de nuestra tesis, pues sí es muy laborioso y hay que estarle trabajando” (4TP48F). Para otras entrevistadas la tesis es significada como un trabajo arduo y que implica mucho esfuerzo.

[...] el trabajo de tesis yo creo que es eso, un trabajo arduo donde hay que ir limando, puliendo, quitando alguna cáscara, quitando otra para ir descubriendo ese brillante, esa semilla tan valiosa que puede aportar a los otros [...] la tesis es nuestra piedrita donde vamos aprendiendo desde el redactar, desde cómo voy a bajar la referencia, de qué estilo voy a utilizar para hacer mis notas de pie de página, la forma correcta de usar la bibliografía, en fin, hay una serie de detalles en la parte técnica, metodológica específicamente que gracias a la tesis nos vamos formando, y más pensando en el campo de la investigación, cómo puedo asesorar después a un alumno, en el trabajo de una tesis si no lo viví, [...] para mí la tesis [...] seguirá siendo una herramienta, un medio que me va permitiendo esa formación, no solamente humana, como ya lo dije, sino también profesional [...]. 3TP46F

[...] el interés de mi parte por no quedarme con este estudio o sea, así, porque pues, es mucho esfuerzo, mucho tiempo invertido también [...]. 4TP48F

Pero también hay quienes señalan que la tesis no solamente es para obtener el grado sino también para formarse, como un trabajo interesante y un espacio de libertad:

Es muy interesante el trabajo de tesis porque en el camino va uno cambiando, va uno volviendo a rediseñar, porque va uno haciendo descubrimientos a partir de la lectura, a partir de la experiencia [...] yo no me queda mas que aplaudir la tesis, aparentemente es un obstáculo, porque se tarda uno mucho tiempo, sí, a veces retrasa la titulación, ahorita está la preocupación de la eficiencia terminal que preocupa a las instituciones porque hay que ver también la problemática a nivel macro, sin embargo a nivel formativo, a nivel constructivo de la persona definitivamente para mí es un medio que no debiera sustituirse, la tesis es eso, un espacio de libertad donde expresar los pensamientos, porque la otra cuestión es que hay lugares donde no se pueden expresar tan libremente. [...]. 3TP46F

¿Qué se entiende por una tesis doctoral? Uno de los tesistas señala que es una investigación inédita, que aporte, que sea novedosa.

[...] se está cuestionando permanentemente, qué tanto este objeto de investigación es un objeto inédito [...] que es otra de las características que tienen las tesis de posgrado, qué tanto, el trabajo que yo estoy haciendo es un trabajo que sí aporta, es un trabajo que nos está mostrando esa... esa parte novedosa, inédita [...]. 2CG50M

Para que sea una tesis doctoral “debe de ir, pues un estado del conocimiento” 2CG50M. Otro tesista también señala que debe incorporarse una perspectiva de la investigación “en sentido de lo cualitativo” 1TP65M.

Al respecto Sara Gaspar (2001) menciona que hay que diferenciar en el proceso de producción de conocimientos que realizan los expertos de un campo científico al de quienes participan en un posgrado, cuyo peso principal es la formación como investigadores, ya que si bien son parecidos no son idénticos. En el caso de quienes participan en un campo científico, es esa comunidad completa la que avala el conocimiento que se produce en él, mientras que “en el posgrado la comunidad académica de una comunidad educativa es la que otorga la pertenencia a esta última constituyéndose en un prerrequisito para entrar a la comunidad científica” (Gaspar, S., 2001).

Otra imagen importante es sobre la manera en que interactúan los estudiantes, tutores y comités tutorales, durante los procesos de tutoría.⁹⁷

4.3 Los tutores y los comités tutorales.

En procesos de formación, la tutoría es la actividad confiada a alguien que “guía”, se esperan cambios a partir del trabajo realizado, con fines prefijados. Me interesa asomarme a lo que viven quienes pasan por el proceso de elaborar la tesis de doctorado y las imágenes que construyen con relación al *lugar* del director de tesis o de los miembros del comité tutorial.

El *lugar* del director de tesis o de los miembros del comité tutorial como imagen de completud instalada en el saber llevar y que lleva a situaciones fascinadoras

⁹⁷ Hay un debate en torno a los términos tutoría y asesoría. En el doctorado se lleva a cabo un trabajo de tutoría, pero en vista de que en varias de las narrativas de los tesistas se utiliza el término asesoría, lo que se decidió fue utilizar indistintamente ambos términos.

que producen identificaciones negativas o positivas, que éstos no pueden controlar, pero de las cuales es importante conocer.

Es común que a quienes guían el proceso de formación se les otorga una imagen ideal, de completud, instalada en el saber guiar y que producen identificaciones positivas (a lo que se aspira *ser*) o negativas (a lo que se aspira *no ser*). Los directores de tesis y los miembros del comité tutorial funcionan así como “modelo de identificaciones de los estudiantes, positivas o negativas: aquello que se quiere ser, o lo que define por contraste (“no quiero ser eso)” (Follari, R., 1997).

Por ejemplo, hay identificaciones negativas durante la interacción entre el comité tutor y el tesista, cuando “solamente se me imponen como mandato sin normatividad, o sugerencias del comité tutorial, pero sin fundamento [...] cuando no tienen la formación, y entonces simplemente te dicen, lee esto, lee aquello o no hagas esto, no hagas aquello. O te dicen “haz esto” pero [...] no te lo fundamentan”. (1TP62F)

La tendencia de los sujetos a no enfrentarse con aquello en lo que encuentran dificultad, tiende a reproducir lo existente y a no resolver los problemas que se han ido dejando de lado, hay una pérdida en la capacidad del goce en el aprendizaje. Se requiere de una energía psíquica, como es el placer, que pueda investir emocionalmente los objetos de conocimiento.

¿Qué imagen tienen de los tutores los tesistas? Uno de los entrevistados menciona que son personas destacadas, pero muy ocupadas, pues señala que no fue asesorada suficientemente por su comité tutor.

[...] el comité tutorial, los integrantes son personas destacadas que uno quisiera que se dediquen nada más a uno, pues son personas que están muy ocupadas, [...] Y no tuve la discusión suficiente con el comité, de hecho nunca pude reunirlos, solamente una vez, me acuerdo, previo a que yo hiciera mi examen de candidatura, lo logré [...]. 1GD46F

Los tesisistas señalan una amplia gama de imágenes construidas por ellos mismos, especialmente en la manera en que la asesoría es valorada por los propios estudiantes.

[...] mi tutor cuando ha venido, hacemos espacio y él viene aquí a darme las asesorías, cosa que yo considero muy importante porque no todos tienen esa fortuna. 4TP48F

[...] el comité tutorial le gusta el tema, lo siente parte de ellos y entonces siempre hay una retroalimentación muy importante, muy oportuna y eso hace que, que el trabajo se vaya fortaleciendo [...] 2CG50M

Sara Gaspar menciona que “el desarrollo de una tesis es un proceso constructivo que permite asimilar reglas y supuestos de comportamiento no explícitos donde las prácticas representan y presuponen un potencial de formación e identidad (Gaspar, S., 2001).

La libertad puede ser entendida como apertura a los estudiantes, pero no como supuesta autodeterminación de éstos más allá del discurso del Otro, se sabe que estarán condicionados por la aprobación (Follari, R., 1997). Hay también quienes señalan que los comités tutor “son muy estrictos, hay que preparar una buena defensa, un buen planteamiento del trabajo”. 1TP65M.

Los directores de tesis y los miembros del comité tutorial ocupan un “lugar” simbólico, no necesariamente con los progenitores biológicos, sino que puede ser con las fantasías de seducción o sanción en relación con ellos. Uno de los tesisistas hace referencia a la vigilancia que considera fue sometido por el comité tutor y por su director de tesis:

[...] a veces la vigilancia es tan estricta en los comités, que para poder dar un paso casi, casi hay que pedir la anuencia completa de, del... a veces se enfrenta uno con los cotutores, cuando no es a veces con el tutor principal. Un poco yo le adhiero a esta cuestión, a que también los comités tutorales son a veces como coyunturales, por equis condición se forma ese comité, pero muchas veces, ese comité ni es el experto en el tema [...]. 2CG45M

Sobre la tutoría, uno de los tesisistas menciona:

[...] no creo que todos los tutores tengan claro qué es la tutoría, [...] por el rollo de que uno ya está en el doctorado y uno ya tiene que saber, como que se van

alejando, pero por otro lado, pues también es una lógica distinta, que no se acostumbra ni en licenciatura, ni en maestría. 4CG44F

La figura del tutor y del comité tutor, son imágenes que aún se están construyendo en la FES Aragón, especialmente porque los esfuerzos para fortalecer la actividad investigativa es reciente. Una de las entrevistas de la primera generación del doctorado (1999) menciona:

[...] para que a mí me dieran ese apoyo económico, esa beca PROMEP, necesitaba ser SNI y desde ahí empezó el peregrinar, porque no todos los docentes, digamos del posgrado, sobre todo en Aragón, estoy hablando de Aragón, contaban... este, con ese requisito, de ser miembros del SNI. A mí me asignaron al doctor [...] que actualmente ya es miembro del SNI, pero que en ese momento no era SNI, entonces tuvimos que hacer ahí un arreglo administrativo en donde me dieron mis oficios y [...] primeramente lo asumió la doctora [...], que acababa de obtener el grado [...] el resultado de que pasaba a formar parte del SNI, pero ya después ella misma, por su carga de trabajo, recomendó y se incorporó como mi tutor el doctor [...]. Entonces [...] pude hacer ese trámite y pude gozar de los beneficios que implica la beca PROMEP [...]. 1GD46F

No solo hay imágenes de los estudiantes con relación a los miembros de su director de tesis y de su comité tutor, sino también de éstos hacia los propios estudiantes, como lo señala una de las tesistas:

“Las lagunas y los océanos que tenemos en la maestría [...] que nuestra asesora a lo mejor supone que no los teníamos, que es otra cosa que yo estoy percibiendo también [en el doctorado], las suposiciones que tenemos sobre la asesora [y] los imaginarios que tenemos sobre nuestros alumnos [...]. Entonces en este imaginario, o sea, hay una contradicción [...]”. 1TP62F

En esta exploración de las imágenes acerca de los tutores y de los comités tutor, es importante recordar que ellos tienen una biografía personal y que a su vez han aprendido de otros, sus experiencias personales están también implicadas en el trabajo que realizan y se refleja en su forma de trabajar con los estudiantes o en las iniciativas que crean.

Los directores de tesis y los integrantes de los comités tutorales, también son sujeto a presiones que sobre ellos descarga la institución, pero desde la mirada de los estudiantes es necesario una actualización y autoanálisis de su práctica. De fondo existe una idealización de que todos ellos hacen o debieran llevar a

cabo sus actividades con perfección, sin olvidar las limitaciones en las condiciones de su actividad o en su formación.

¿Cómo se ven a sí mismos los tesisistas y cómo ven a sus compañeros? En el siguiente apartado trato de dar respuesta a esta interrogante.

4.4 Cómo se *ven* a sí mismos los tesisistas

La importancia de la narrativa como herramienta de investigación es que me posibilita también tener acceso a la autopercepción de los sujetos, la visión que se tiene del otro en relación consigo mismo, la visión de los otros hacia sí mismo, en donde se conjugan aspectos dinámicos (como es la afectividad, posición académica, de investigación, posición social, laboral, etc.). A través de la narrativa, me permite tener acceso a la enunciación de una red de relaciones significantes en los que están insertos los tesisistas y que reconocen como elementos que constituyen su identidad.

Uno de los tesisistas menciona cómo ve a sus compañeros de la primera generación y cómo se ve sí mismo con relación a ellos.

[...] fue muy importante el grupo que se conformó en esa primera generación. Originalmente fuimos diez compañeros y a lo largo del desarrollo se fue reduciendo, a seis, [...] Entonces sí hubo mucha comunicación, a pesar que éramos de distinto origen de trabajo y de residencia, entonces prácticamente solo nos veíamos durante los seminarios obligatorios del doctorado pero era suficiente como para intercambiar información, como para apoyarnos, porque todos teníamos experiencia de investigación previa [...] o nos veíamos en los exámenes que se hacían semestralmente, es decir, el programa exige exámenes de revisión de avances cada seis meses, entonces ahí prácticamente convivíamos con todos los tutores del programa y había oportunidad para intercambiar opiniones y cosas así, pero también debo aclarar que a lo mejor yo era el más desconocido, porque no era del campo, no era ex alumno de la ENEP, sí ex alumno de la maestría en la UNAM, entonces yo era el más ajeno, digamos. [...] los compañeros de mi generación empezaron a titularse de manera prácticamente ininterrumpida, excepto las últimas dos personas, logramos titularnos, según tengo entendido, es decir, la última se tituló el año pasado, en 2006, [nombra a una de sus compañeras], que fue la que tenía mas dificultades por su trabajo y por el mismo proyecto y además que su tutor era [...] difícilísimo de localizar. 1GD50M

Al respecto, la compañera a la que hace referencia el entrevistado anterior, menciona:

[...] me sentía agobiada por dos aspectos: uno, porque no me podía dedicar como yo quisiera al doctorado, a mi investigación; y otro, porque yo iba viendo cómo mis compañeros avanzaban y yo no pasaba de ahí, [...] de hecho soy la última que me titulé porque mis demás compañeros avanzaron muy bien porque sí lograron dedicarse más o menos a eso, tuvieron descarga de horas y bueno, hubo algunos que tuvieron apoyos de tesis, de licenciatura para desarrollar sus proyectos, entonces mis condiciones en ese aspecto como que no fueron muy favorables, sin embargo, era un compromiso que yo adquirí y bueno, un reto personal [...]. Porque a veces decía ¡ya! Hasta aquí llegué, pero después decía, bueno pues, nadie me mandó, yo solita me metí. Entonces tengo que terminar, si otros han podido, por qué yo no voy a poder ¿No? Y entonces, así como que me aferré y hasta que vi terminado el trabajo, ¿no? 1GD46F

Otro tesista de la segunda generación del doctorado, menciona el apoyo recibido por parte de sus compañeros y cómo era grupo del que formaba parte:

[...] recuerdo a mi compañero [...] de la generación, él trabaja aquí en la FES [...] él hacía observaciones puntuales [...] también están otros compañeros. Sí, entonces ellos hacen aportaciones [...] o sea, como somos ocho compañeros, siete hombres y una mujer, o sea, Blanca Nieves y sus siete guardianes, entonces eso ayuda a que podamos retroalimentar, yo creo que aquí la ventaja es que es un grupo numéricamente corto, y que ayuda a fortalecer el trabajo de la tesis. 2CG50M

A través de mirar a otros, los tesisistas empiezan a introducir elementos de diferencia con sus colegas, al negar una parte de lo que se ha sedimentado como parte del significado “ser tesisista”, con esta acción no eliminan, pero sí erosionan la capa del significado que posiciona al estudiante como alguien diferente.

Algo que, que yo he vivido con todo este lío de la realización de la tesis, es que de pronto yo comparo mi proceso con la de otros compañeros. Yo notaba que otros compañeros lo sufrían, salvo algunos aspectos muy comunes, muy chiquitos o muy específicos, de todo, todo lo que ha involucrado mi trabajo en la tesis. Y bueno yo lo he disfrutado muchísimo, ha sido muy apasionante, muy rico, muy satisfactorio. [...] yo personalmente me considero una persona muy indisciplinada, he de contarte, soy de esas personas que deja de hacer todo, durante tres meses y luego en tres semanas saco las cosas (se ríe), así soy, y bueno, igual así soy porque me ha dado resultado, porque me ha funcionado hasta el momento [...]. Otra característica que yo tengo es que yo no me siento ha hacer borradores y luego a pasarlos, a revisarlos, yo me siento a escribir pues en la computadora. Entonces para eso necesito darle vueltas a las ideas, vueltas y vueltas. Y de hecho por eso no me siento como tal, has de cuenta que ando por ahí en mi casa haciendo otras cosas y pensando qué es lo que tengo que

hacer, cómo lo voy hacer. Me estoy bañando y me da risa porque de repente (grita hay ¡¡ por aquí¡¡¡¡) en medio baño (se ríe). [...] o sea, que digamos que en ese proceso loco, si tú quieres, bueno pero así funciono yo, en eso estoy [...] pero digamos que algo que sí, ya me propuse es terminar esa revisión a más tardar en febrero, para pues empezar los trámites, a más tardar en marzo, para hacer el otro examen [examen de grado]. 4CG39F

También una tesistas señala las comparaciones que hizo de sí misma con respecto a sus compañeros.

Yo veo gente que sí trabaja [...] da clases en la licenciatura, da clases aquí en el posgrado y está sacando el doctorado, ah chihuahua, mis respetos van a obtener el grado de doctorado. Yo me he puesto a pensar también en mis limitaciones personales. Cuáles son mis limitaci... o sea, formativas también [...] porque a lo mejor ellas son personas muy ágiles, inteligentes, capaces, que pueden en dos, tres lugares al mismo tiempo [...] yo no. 1TP62F

A través de las narrativas, se percibe la construcción de una imagen positiva de los tesistas con respecto a sus propios compañeros y de sí mismos, eso no quiere decir que no se presenten casos en donde se difiera. Una de las entrevistadas narra de manera espontánea sus propias vivencias con sus compañeros.

[...] como nos conocemos, [...] sabemos uno del otro, prejuicios, que también pesan, pesan sobre el trabajo académico y que muchas veces obstaculizan. Lo que comentamos abajo [...] los alumnos decimos y hacemos [...] hacia dónde nos lleva. Ya mencioné el asunto de profesores, por ejemplo la no actualización o la aclaración para ciertas personas. Esa no actualización pues, ya nos dice algo, ¿no? Peor los alumnos, qué decimos de eso. Ese es otro mundo... es otro mundo, de las enemistades, las controversias, los contrapuntos, entre alumnos y profesores [...]. Es un mundo mucho, mucho muy interesante. Y te digo, la situación de resultados también, los resultados, cómo se están viendo los resultados, y bueno, también las implicaciones académico administrativas que atraviesan todo esto. Yo te estoy hablando de lo bonito, lo exitoso del seminario [...] y que me dio mucha riqueza, etcétera, y que puede ser una vía como para apoyar a los doctorantes, pero también los limita, no se ponen a escribir. Y te digo, los compañeros, las calidades, lo que se dice abajo es terrible, es... mina... es problemático... es problemático. O sea, sobre la calidad de los trabajos. 1TP62F

Las visiones de los propios tesistas sobre sí mismos y sobre sus compañeros están muy matizadas. Algunos de ellos se ven así mismos como aquellos que pueden continuar desarrollándose y pueden “llegar a ser” investigadores, en el plano formal en la FES Aragón, o en otras instituciones educativas, en donde

se puede ver lo que señala Hall (1996) sobre la eficacia de la narración en este proceso constitutivo.

[...] no solamente culmina como un producto de tesis doctoral sino es la base de la constitución de una línea de investigación que se va a desarrollar, [en] el IISUE, hay relaciones con ellos; por las relaciones objetivas con las que yo me encuentro no es posible hacerlo a través de proyectos institucionales, porque normalmente [...] los proyectos [...] que se dan en la Universidad, el responsable tiene que ser un profesor, de carrera o de tiempo completo, de cierto nivel, el cual yo no poseo. Pero eso no me ha impedido hacer estas prácticas y haga de cuenta que como que uno va preparando el terreno para esos espacios [...].
2CG45M

O bien, hay quienes se ven como futuros asesores de tesis o ejerciendo en el campo de la investigación: “gracias a la tesis nos vamos formando, y más pensando en el campo de la investigación, cómo puedo asesorar después a un alumno, en el trabajo de una tesis si no lo viví”. 3TP46F

Pero también hay quienes se visualizan como docentes con una mejor formación “tengo formas para entender a mis *chavos*, entender la educación en general, a los procesos de formación, entenderme a mí misma como maestra, pues es otra cosa ¿no?, es otro mundo”. 4CG39F

Finalmente, hay quienes expresan su apasionamiento por la investigación, como parte de su proyecto de vida: “la investigación, pues, a mí me apasiona pues, me gusta, [...] es parte importante de mi proyecto de vida, independientemente que me paguen por hacerla o no, yo la voy a seguir haciendo”. 4CG39F

El placer que se obtiene del conocimiento es continuidad del placer erótico, cuando esto se da en exceso, encontramos al conocimiento como pasión, si se piensa la pasión como un modo de quedar preso del objeto. Hay márgenes de satisfacción pulsional corpórea y de satisfacción por vía de objetos sublimados, los cuales por otra parte serían mediación para una adecuación a la realidad que retroalimentaría el circuito, permitiendo nuevos accesos a objetos de conocimiento (Follari, R., 1997).

La adquisición y construcción de conocimiento a través de la investigación, como una actividad dentro de otras que el tesista realiza, le otorga un lugar relativo en el espacio del deseo y de la búsqueda de satisfacciones.

En los dos casos en donde ya cuentan con el grado de doctor, se expresan ideas de continuidad y trascendencia de los investigadores, se reflejan y cristalizan en sus acciones. Por ejemplo, uno de ellos corresponde a lo expresado por una de las actuales investigadoras en su universidad.

[...] ya tengo yo, pues ciertas prestaciones, la oportunidad de haber dado el brinco desde antes de que yo me titulara del doctorado de formar parte ya de un cuerpo académico, en el 2004 haber ganado un premio internacional con la investigación de ese cuerpo académico. Ganamos el premio de apoyo a la investigación en educación superior que otorga la Unión de Universidades de América Latina, la UDUAL, entonces entre no se cuántos proyectos serían de cuántos países, nosotros obtuvimos el primer lugar en esa categoría de educación superior [...] está por salir ya de la editorial un libro con los resultados de esa investigación. Y bueno, somos de los primeros cuerpos académicos de esta institución que han ido trabajando a un buen ritmo, ahorita somos cuerpo académico en consolidación y para la próxima evaluación que nos hagan, pues yo pienso que vamos a ser ya un cuerpo consolidado porque tenemos esa publicación, porque tenemos otras publicaciones derivadas de la investigación que fue sobre la inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de psicología, las competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo, entonces una investigación muy interesante que la realizamos en siete universidades mexicanas que conforman la región centro sur de la ANUIES, entonces fue muy importante porque logramos establecer reglas con otros investigadores y de ahí, de esa relación surgió la propuesta de otro libro colectivo que estamos terminando de compilar [...] ahorita estamos desarrollando otra investigación que ganamos el premio UDUAL, por segunda vez de veintisiete proyectos de ocho países, sacamos otra vez el primer lugar. Este proyecto es sobre las políticas compensatorias de cooperación entre lo que es el Mercosur y el espacio académico de la Unión Europea, todo esto enfocado a la educación superior, que es nuestra temática, digamos, como cuerpo académico [...] y esto es muy importante porque pues significa un prestigio, no para nosotros como investigadores, sino un prestigio para la institución. 1GD46F

El otro ejemplo, corresponde a otro de los entrevistados, que actualmente es el director del Centro de Didáctica en la universidad en donde presta sus servicios:

[...] sigo haciendo investigación educativa en el área biológica y por supuesto sí ha tenido un impacto no solo dentro de la Facultad, sino fuera de ella. Prueba de ello es que actualmente soy el director del Centro de Didáctica de la Universidad. Es decir, el centro encargado de todo lo que tenga que ver con actualización, formación de profesores de toda la universidad y el desarrollo de lo que ahora se

conoce como el programa institucional de tutorías, que tiene que ver con los aspectos extra curriculares de la docencia y que tienen que ver también con lo que el investigador y el docente hacen y que repercute en la formación de estudiantes, ya no solo de la biología, entonces creo que sí es una trascendencia directa de un doctorado a través de un egresado en la propia institución donde labora, es decir yo, porque en toda la universidad no hay otro egresado del mismo posgrado, actualmente. 1GD50M

Los aspectos abordados permiten tener una idea de la variedad de características que pueden ser atribuidas al programa, al doctorado y a la tesis, pueden ser imágenes de quien tiene disposición para enseñar y aprender, o bien, puede ser de alguien con características que no lo hace accesible.

Estas opiniones que pueden parecer polarizadas, varían de acuerdo a la manera de trabajo o el tipo de comunicación que establezcan los tutores y los miembros de los comités tutores con los estudiantes, pero también entre los mismos tesisistas. Todo esto es importante, ya que no debemos olvidar que la subjetividad construida repercute en las acciones de los sujetos.

El trato o la manera en que los investigadores trabajan con los estudiantes, puede ser afectado por muchos factores, algunos de ellos pueden ser el número de tesisistas que asesoran o el estilo de conducir el trabajo.

5. La significación de la tesis y el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón.

Cuando significamos algo, podemos observar sus aspectos positivos o negativos, incluso podemos identificarnos con aquellos aspectos que nos son desagradables. En el caso de cualquier objeto que tenga un significado para nosotros, puede haber innumerables motivos que propician que construyamos cierto significado alrededor de él, como sus características, procedencia, o lo que menos imaginemos.

En este sentido, el programa de doctorado en Pedagogía, como una apropiación hecha por los tesisistas de la FES Aragón, contiene la imposibilidad de fijarle un sentido único. Por esto el concepto del doctorado y la tesis, puede

constituirse como un significante flotante,⁹⁸ al cual se le atribuyen muchas características.

Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina resulta importante para la comprensión de esa cultura (Becher, T., 2001). En una comparación que hace este autor de las comunidades con las tribus que tienen jefes y ancianos, es importante mirar cómo los individuos van configurando significados sobre estos actores y sobre ellos mismos.

En esta práctica educativa no estamos ante una libre discusión de presupuestos racionales, sino ante el trabajo de interpretación de una práctica normada, ligada a un objeto de conocimiento preciso y limitado.

[...] la construcción de una identidad, que implica la búsqueda de pertenencia y permanencia en un grupo o institución, subyace a dicho proceso de formación. En este contexto, la identidad no se da en forma pasiva o casual, sino que se requiere de iniciativa y de una actividad orientada (Gaspar, S., 2001).

En el caso del doctorado en Pedagogía y la tesis, hay muchos elementos que nos indican la manera en que se están construyendo significados alrededor de estos significantes. Por ejemplo, al hablar sobre la tesis con los entrevistados, las dos temáticas más frecuentes y abundantes en información fueron las fortalezas o beneficios para construirla, así como sus debilidades o carencias.

Otros temas que se encuentran presentes en menor medida, pero con igual grado de importancia, son los cambios que produce el cursar el doctorado y construir la tesis, los logros y expectativas sobre el programa, así como lo que representa este programa para ellos.

⁹⁸ Laclau (2005) denomina como significantes flotantes, como aquellos cuyo “sentido” está suspendido entre fronteras equivalenciales alternativas, es decir, los significantes flotantes no tienen un significado específico, su grado de vaciedad dependerá de la distancia que lo separe de su fijación a un significado específico (Laclau, 1988). Un significante flotante, entonces es una expresión fenoménica de un significante vacío, es su complemento, porque si fuera solamente un significante vacío, estaría aludiendo al lugar de una falta, pero como la falta es la plenitud misma, sería el único término a través del cual esa falta se representaría. Un ejemplo de significante flotante es la noción de democracia, a la cual es imposible fijarle un solo significado, puesto que éste será diferente para los socialistas, los conservadores, etc., esta noción pasa por cierta dimensión de flotamiento, lo que denota lo ambiguo de su significación.

Intentaré presentar de la manera más sintética posible los principales significados que se le atribuyen en lo relativo a los aspectos que mencioné previamente. Finalmente, señalaré algunas expresiones que denotan identificación con el programa y que me parece importante incluir, debido a que son una expresión de lo que en este trabajo he comentado que contribuye para que los actores se “enganchen” con el programa y con la elaboración de la tesis.

5.1 Las debilidades.

A pesar de las debilidades o carencias que pueda tener el programa, no se ven en “negro” sino que están matizadas, es decir, el programa a pesar de enfrentar numerosas carencias y dificultades, no es significado como un programa “malo”, pero sí con precariedades.

Como parte de la precariedad del significativo Programa de doctorado en Pedagogía, se encuentran características relativas a la tutoría que proporcionan los directores de tesis y los comités tutorales, en donde se requiere clarificar lo que se entiende por ello, así como contar con un mayor número de tutores y que formen parte del SNI.

[...] para que a mí me dieran ese apoyo económico, esa beca PROME, necesitaba ser SNI y desde ahí empezó el peregrinar, porque no todos los docentes, digamos del posgrado, sobre todo en Aragón, estoy hablando de Aragón, contaban... este, con ese requisito, de ser miembros del SNI. 1GD46F

[...] cuando me hicieron referencia que el tema no estaba dentro de las posibilidades de ser asesorado [...]. Yo traía un tema sobre currículo, pues me dijeron que, pues no, con ese tema no podían asesorarme, que teníamos que entrar dentro de las líneas de investigación de los posibles tutores [...] y entonces planteo un proyecto a trabajar sobre el mundo de vida de los docentes de Aragón, pero me dicen no. 1TP62F

[...] no creo que todos los tutores tengan claro qué es la tutoría [...] porque mi asesor nomás me pedía cinco capítulos, no había ninguna explicación metodológica, [...] la cantidad, me había dicho que eran cincuenta hojas, entrelíneo de 1.5, un número de once, arial, tal eran esos sus requerimientos, [...] las veces que iba me decía, pues está muy bien, tus ideas son [...] muy generales, pero cuando lo tengas a nivel del doctorado regresas, yo decía ¡uff!

Entonces a mí me era muy angustiante, porque yo nunca supe hasta qué nivel de... cuál era el nivel de doctorado [...]. 4CG44F

Al respecto uno de los tesisistas, que ha investigado sobre el tema de la tutoría señala su importancia en un programa de posgrado, como el de pedagogía.

[...] yo voy conectando lo que es capital cultural objetivado con la tutoría y veía la relación estrecha que veía, por ejemplo entre alguien que se está formando en el doctorado, que normalmente tiene que producir y esa producción se constituye como la carta de presentación del tutor [...]. Quien produce tiene elementos para entonces poder guiar a otros. La tutoría tiene que ver con el acompañamiento, valga la expresión, que un académico lleva al cabo con un alumno, pero resulta que en este proceso uno se da cuenta que no puedes enseñar lo que no practicas o [en] lo que no estás convencido. 2CG45M

Al respecto la primera entrevistada hace referencia a la necesidad de fortalecer la comunicación entre el tutor, el comité tutor y la tesisista, en aspectos relacionados con los procesos de investigación.

[...] los asesores, el comité tutorial, plantea que soy muy teórica [...] se me dice, eres teórica, pero como si fuera una lepra, sino que tienes que cambiar, haber, ya, aplícate el cuestionario y tráeme los datos de la realidad y órale... sí, pero, en función de qué. De qué perspectiva epistemológica, de qué forma de conceptualizar la realidad, el mundo, etcétera. [...] si vamos a crear conocimiento, que se nos permita, o que se nos de ese impulso y que lo hagamos [...] por qué a fuerza queremos encontrar los referentes. [...] qué es lo que quiero, qué es lo que busco, hacia donde voy, aquí entiendo también a mis asesores, a los tutores, [...] cuando no tienen la formación, y entonces simplemente te dicen, lee esto, lee aquello o no hagas esto, no hagas aquello. O te dicen haz esto pero no te dan... no te lo fundamentan. [...] han querido cambiarme de religión. Y cambiar de religión es grueso, son principios, son prácticas, son rituales, son dependencias, etcétera. Entonces, si yo digo habermasiana, Instituto de Frankfurt, hermenéutica y me tratan de convertir a la fenomenología sin fundamento [...]. 1TP62F

También se aborda la importancia del compromiso y la libertad que debiera existir entre los actores del programa de doctorado en Pedagogía.

[...] a ellos se les paga por esta función, porque sean miembros del comité tutorial ellos reciben un pago, yo no sé si sea cierto, [...], pero lo que sí es cierto es que ellos asumen un compromiso, y que si no pueden atender a un tesisista, pues que digan que no [...]. 1GD46F

[...] a veces la vigilancia es tan estricta en los comités, que para poder dar un paso casi, casi hay que pedir la anuencia completa [...] a veces se enfrenta uno con los cotutores, cuando no es a veces con el tutor principal. 2CG45M

Otra de las precariedades tienen que ver con los trámites administrativos, pues a pesar de las medidas que se toman en la FES Aragón para atenderlas, los tesisistas se sienten afectados, por ejemplo para el caso de la acreditación de los idiomas:

Lo que ha sido un dolor de muela es esta cuestión administrativa que a veces a uno le resulta difícil. Como son administrativos, hay que llenarlos, la lógica de los tiempos de la administración es una lógica diferente a los tiempos de la investigación. La administración es muy rápida o es muy tardada, dependiendo de lo que, de lo que quiera. [...] yo decía, los más práctico pudiera ser, ok, ya vienen acreditados por otra institución, pero debe ser por la UNAM, pues en el segundo semestre, que ya estés bien adaptado se va a generar un curso especial para los de provincia de posgrado, y luego se les va a hacer la evaluación y la certificación correspondiente y entonces uno ya siente el apoyo de la Universidad y no es hasta el último [...] es muy desgastante [...] eso de incorporar observaciones a la tesis, preparar varias cosas y de repente, esto de los idiomas se ve como la cosa fundamental [...] se ve así, hasta más importante que la tesis [...]. 2CG50M

Pero también otra entrevistada hace referencia a los trámites para presentar el examen de candidatura:

[...] estaba muy consciente de la tramititis, entonces he tratado de tener paciencia [...] lo complicado, o lo más complicado creo yo ha sido tener que perseguir a los doctores, de alguna manera [...] que la verdad todos se han portado muy bien. Pero bueno eso de que córrele porque ya no los vas a alcanzar; Y bueno, te digo, si yo fuera de tiempo completo pues los buscas. A la hora que me digas, estoy, pero [...] sales corriendo del trabajo y córrele porque ya se te va, o porque no tienes mucho tiempo y tú quisieras platicar a lo mejor con él, pero no se puede. Eso es lo que a mí más me ha estresado, de tener que alcanzarlos, que buscarlos, que ir hasta el otro lado de la ciudad para encontrarlos [...]. Eso y el hecho que de pronto, aquí no te explican muy bien lo que tienes que hacer. Por ejemplo, algo que me pasó, [...] traje mi ejemplar, ya me designaron el jurado y me dijeron: *vas y les dejas tu ejemplar*, así como me lo explicaron o igual yo entendí mal, puede ser. Yo entendí bueno les dejo el documento y pues ellos se encargan de consensuar el día, yo así entendí. [...] cuando traje las cartas de que ya había entregado mi ejemplar. Me dice [el encargado de los trámites en el posgrado]: *y ¿cuándo te van a dar la carta de respuesta?* Glup; *¿Cuál carta de respuesta?* Y le digo: *¿Cuál carta ingeniero.* Dice: *¿es que te tienen que dar una carta en donde autorizan el examen, que tú trabajo cumple los requisitos [...].* Y yo dije: *a ¿qué hora me dijiste que tenían que darme eso [...].* Bueno, entonces fue la bronca de primero de encontrarlos y luego otra vez buscarlos para que me dijeran cuándo me entregaban la dichosa carta [...]. Y bueno, por ahí, por ejemplo [su tutor] me dice: *bueno es que eso no me lo piden en CU ¿por qué te lo tengo que dar?* Bueno yo no tengo la culpa, a mí me lo están pidiendo. [...] otra vez, ir hasta por allá para que te den la carta. 4CG39F

Pero también los entrevistados narran dificultades para presentar el examen de grado.

[...] yo tenía que haberme titulado a más tardar el 31 de agosto de 2003, esos eran mis plazos fatales y de hecho, la Dirección de Estudios de Posgrado de la UNAM, me dio la liberación [...] si mal no recuerdo [...] a partir del 4 de junio yo podía [...] solicitar, la defensa de mi tesis en examen de grado en cualquier momento y así lo hice, pero como había varias cosas, la primerísima [...] que era el primer doctorado de ENEP, entonces la administración estaba, digámoslo así, nerviosísima, no quería hacer las cosas a la carrera, querían tomar muchas precauciones porque estaban los ojos vistos en la ENEP, entonces me dijeron que me esperara, que iban a hacer trámites, que iban a hacer reuniones de consejo académico para ver si era conveniente, quién era yo, querían saber un montón de cosas sobre mí y eso alargó las cosas. [...] entonces para mí era preocupante, porque los tiempos yo los había cumplido en tiempo y forma, el examen de candidato a doctor lo hicimos en tiempo y forma, o sea, no había ningún obstáculo administrativo, legal, ni nada, ya tenía la liberación de toda la documentación [...] los seminarios, mis publicaciones –que exigen-, todo estaba en orden, los idiomas, ningún obstáculo, incluso ya había llevado los documentos personales, mis pagos, no, no había absolutamente ningún obstáculo, nada más ese, de la... el subjetivo, de que era el primero y tenía que ser cuidadoso, revisado [...] pero cuando se fijó la fecha era periodo vacacional en la UNAM, entonces hubo que fijarlo hasta que terminó el periodo vacacional que fue en agosto, pero resulta que, recuerdo bien que era el 22 de agosto, pero ese 22 de agosto se realizaba un evento importantísimo en la unidad de posgrado, donde venían gentes de España [...] me estaban dando las últimas fechas de septiembre, pero [...] fue el 11, la única fecha que logré coincidir a todos, algunos forzosamente [...]. 1GD50M

5.2 Las fortalezas.

Los elementos positivos que dan fuerza a la articulación de significados alrededor del programa y en los que coincidieron varios entrevistados fueron: la oportunidad del trabajo multidisciplinario; el fomento del interés en la investigación; la creación de redes académicas; la experiencia de los tutores y de los comités tutor.

Uno de los tesisistas enfatiza en el aspecto de la estimulación del trabajo multidisciplinario durante el trabajo de asesoría de los comités tutor.

En ese tenor, tuve la posibilidad y la fortuna de contar con gente muy valiosa en la propia UNAM, en particular con [el tutor] que forma parte del cuerpo de tutores del doctorado, desde un inicio, más bien desde antes del inicio, y su experiencia profesional, tanto para formar gente posgraduada como para la investigación tiene mucho que ver con las ciencias naturales y en gran medida con la biología,

pues el Dr. [el tutor], la tendencia [...] también es bastante objetiva [...] desde antes de yo acercarme a él ya había asesorado tesis sobre las ciencias biológicas y en general sobre las ciencias físico naturales. De esa manera hubo compatibilidad y entendimiento entre el potencial tutor y yo, [...] pero hubo que asignar otros dos [...]. En el caso del Dr. [...], su experiencia en educación superior le permitió eso, es un especialista en cuestiones de educación comparada. Y en el caso del Dr. [sociólogo], tenía alguna experiencia en dirigir tesis de las ciencias naturales [...] eran más cualitativos. 1GD50M

El fomento del interés en la investigación.

[...] la dinámica que tienen los congresos al inicio no eran muy exigentes, porque no había mucha gente que se interesara por participar, por lo tanto, si uno presentaba trabajo, la apertura era tan amplia, que incluso muchos trabajos cabían, entre ellos, pues, estaban los míos, yo presentaba los trabajos, los aceptaban y curiosamente, estos trabajos eran aceptados en los espacios externos, pero no así eh el comité donde yo presentaba mis avances, y entonces ellos [...] seguían identificando cosas como, no nos queda claro su objeto de estudio, falta madurar más en la cuestión conceptual, etcétera. 2CG45M

El programa de doctorado propicia la participación en redes académicas, durante la construcción de la tesis, ya que permite conocer interactuar con gente de varios lugares.

[...] el trabajo de doctorado, la tesis doctoral se va a constituir en un producto coyuntural que se tuvo que hacer en cierto momento, pero para algunos ¡ya! [...] como es en mi caso, o sea, yo no solamente estoy a gusto con mi investigación, estoy fascinado con mi investigación, este... entiendo mis condiciones institucionales, pero esto ha permitido que yo desarrolle en espacios distintos: congresos a nivel nacional, internacional, he podido dar conferencias con otras gentes, he tomado cursos, sigo tomando cursos sobre la tutoría y sobre lo que el trabajo conceptual de Bourdieu y eso me permite a mí tener una dinámica de conexión en términos de record, entonces se han... actualmente, por ejemplo, tenemos conexión con la maestría de enfermería, con el CUIB, que es el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas y en mi caso, la nueva institución, el IISUE [...] la mitad de mi investigación ha sido expuesta ya en estos trabajos. Y un poco queda la satisfacción de que han sido arbitrados [...]. Entonces, mucho de lo que ha podido uno hacer es gracias, precisamente, a este... a esta libertad que uno puede recibir de su tutor, y sobre todo un poco las orientaciones, si bien es cierto, no es el experto en el tema, sí ayuda a hacer algunos ajustes, sobre todo de orden metodológicos, en eso no hay vuelta de hoja [...] Aquí en la FES Aragón, de hecho mi formación, tanto en licenciatura como en maestría, como en doctorado ha sido aquí en Aragón. Pudiera presumirse, tal vez un poco, que el proceso de formación ha sido endógeno. CG45M

La experiencia de los asesores y los comités tutor para apoyar la construcción de la tesis.

[...] el comité tutorial le gusta el tema, lo siente parte de ellos y entonces siempre hay una retroalimentación muy importante, muy oportuna y eso hace que, que el trabajo se vaya fortaleciendo [...]. El trabajo de la tesis, pues es junto con el asesor [...] la perspectiva se define por el tutor principal. 2CG50M

[...] la experiencia de los doctores hace que ellos tengan un ojo agudo en cuanto a algunas inconsistencias que pueda tener el proyecto y entonces lo que le sugieren a uno es que vea el mismo trabajo, el mismo objeto, pero desde otra perspectiva, es decir, *sugieren* corrientes de pensamiento, autores y demás. En mi caso, yo tuve la oportunidad de tener en mi comité tutorial, principalmente mi tutor, el doctor [...], él nos daba... puesta libre, pues, en términos del trabajo, él estaba totalmente abierto a las propuestas que uno tenía. Pero en sentido estricto, el trabajo de investigación del doctorado, en muchas ocasiones inicia con una propuesta muy endeble, es decir, uno intuye sobre qué va a hacer la investigación y resulta que conforme va uno investigando va encontrando cosas interesantes que a veces lo van a uno, aparentemente, desviando de la intención. 2CG45M

Los tesisistas, manifiestan los significados construidos alrededor del programa de doctorado y la tesis, pero también se presenta otro matiz, lo emocional. Por lo anterior, es importante aclarar el papel que juega lo afectivo en este proceso de significación.

6. El proceso de construcción de la tesis: Una *mirada* a lo afectivo.

Los tesisistas, manifiestan los significados construidos alrededor del programa de doctorado y la tesis, pero también se presenta otro matiz, lo emocional. Sin embargo, es importante aclarar el papel que juega lo afectivo en este proceso de significación. Lo afectivo ha sido visto por mucho tiempo como marginal, sin embargo es un tema que cobra cada día mayor importancia, debido a que se está reconociendo su carácter constitutivo.

Laclau (2005) ha reconocido también la importancia de lo afectivo. Aborda la noción de investidura, esto significa, que si una entidad se convierte en el objeto de una investidura, como estar enamorado u odiar, estamos nombrando a un objeto a través del afecto, éste es el momento de la investidura radical. Este autor reconoce la necesidad de configurar sentidos a través del lenguaje y del carácter relacional, social, complejo, por tanto, la afectividad requiere del acto de nombrar, de investir un objeto de sentimientos, o de emociones.

La dimensión afectiva es importante porque lo afectivo no es algo que “ocurre”, sino que está ligado y estructura la significación. En las narrativas de los entrevistados, aparecen significados a nivel personal, en donde hay modalizaciones y expresiones espontáneas y en otro tono cuando aparece lo afectivo. Una de las entrevistadas hace referencia al aspecto afectivo expresado por su tutor en el examen de candidatura.

Y bueno, aparte de todo, algo que me gustó mucho, que me pareció muy lindo que haya dicho mi tutor el día del examen, es que él se había percatado que en el proceso de construcción del objeto de estudio, no solamente había cambiado el objeto de estudio sino que había cambiado yo. Eso me parece muy bonito ¿no?, muy lindo. Y él comenta diciendo: *finalmente ese es el sentido de la investigación, si el investigador sigue siendo el mismo no sirve para nada*. Y sí es cierto, o sea, yo creo que, tengo formas para entender a mis *chavos*, entender la educación en general, a los procesos de formación, entenderme a mí misma como maestra, pues es otra cosa ¿no?, es otro mundo. 4CG39F (Las cursivas son mías).

La entrevistada reitera la importancia del aspecto afectivo que se requiere durante el proceso de construcción de la tesis.

[...] a veces ayuda más el aspecto personal, pues, emotivo, de apoyo emocional, de ver que [...] te reconocen tu trabajo, que se preocupan por ti como persona [...] no como la persona que está haciendo la tesis para que yo tenga más puntos, sino que se preocupan por ti como persona, eso es muy importante. El que gente como ellos te digan, pues es que sí se puede, sí puedes y lo haces bien, además, eso es clave pues para que tú le sigas [...]. 4CG39F

En este mismo tenor la misma entrevistada reconoce de manera efusiva el apoyo recibido por su tutor y del coordinador de un seminario que cursó.

El caso de [...] es una chulada de señor yo le he aprendido muchas cosas, mucho más que de metodología, mucho más que de su don de gente, de enseñar, de su apoyo, de sus ganas de compartir lo que sabe, yo creo que eso es muy importante para que uno pueda realizar estas cosas [...]. El que gente como ellos te digan, pues es que sí se puede, sí puedes y lo haces bien, además, eso es clave pues para que tú le sigas [...] El caso de [su tutor], es un caso igual [...]. Entonces ellos pues son maestros, con la M grandota (se ríe). Yo creo que es una parte muy importante, para mí es muy importante. 4CG39F

Incluso, la misma tesista construyó una relación de equivalencia entre la experiencia de construir la tesis con una circunstancia personal como fue el

hecho de haber tenido un hijo, este comentario surgió de manera espontánea “el crecimiento de mi tesis, que es lo más bonito. Y la tesis es como mi hija, pues (se ríe). Ya está por nacer, cosa que me hace muy feliz (se ríe)”. 4CG39F

Otra de las tesistas señala el apoyo recibido por quien no fue su tutor formal, en donde la articulación de la esfera afectiva con la cognoscitiva fue de suma importancia para que construyera su tesis de doctorado.

[...] de todos los maestros que yo tuve, [...] yo le guardo, no solamente lealtad, si tú quieres llamarle así... más que lealtad, bueno, [...] lo aprecio mucho, [...] yo lo admiro mucho, [...] además respetarlo, o sea, yo la mera neta, o sea, la mera verdad a muy poca gente admiro y a muy poca gente respeto, [...] no solo he encontrado actualización, sino que él ve más allá [...] él fue finalmente mi asesor de maestría, igual que en el doctorado [...] su estrategia fue distinta, [...] es tu responsabilidad, tú eres la investigadora, tú eres la que vas a hacerla, tú tienes que encontrar el significado, tú tienes que hacer tal cosa y era como demostrarme a mí y demostrarle a él que yo podía [...]. Además él no tenía ni obligación ni tiempo, ni chance ni nada [...] entonces era así de te doy cinco minutos, media hora, no te puedo dar más y entonces en esta media hora, qué onda, qué me traes y era aprovechar la media hora, [...] o sea, realmente aprovechar la media hora [...]. 4CG44F

El programa de doctorado además de atraer una serie de resultados en los diferentes actores, en el caso específico de los tesistas ocasiona muchos cambios que ellos mismos señalan.

[...] yo no esperé nunca que el doctorado pasara sin haberme transformado, de alguna manera mi visión académica. Entonces, en base a eso yo traté de incorporar [...] y hubo cosas riquísimas que me cambiaron, yo lo acepto, me cambiaron [...]. 1TP65M

[...] yo pienso que si lo que dice la tesis no era lo que yo hubiera querido decir, sí dice algo, pero además enriqueció mi esfuerzo, entonces creo que el valor de la tesis, si alguien la quiere retomar como, como un modelo, ahí se va a ver el esfuerzo de los siete sinodales y el mío propio y puede ser valioso y enriquecedor. 1GD50M

Me pareció importante incluir estas expresiones emocionalmente matizadas por los tesistas, ya que considero ayudan a enriquecer la visión de los significados que se configuran alrededor de la tesis de doctorados.

Al realizar una revisión de lo afectivo, no pretendo la academización del afecto sino dar cuenta de como éste está presente y cómo juega durante elaboración de la tesis, que generalmente es vista como una tarea estrictamente

académica. No puedo más que reconocer que la dimensión afectiva es importante porque lo afectivo no es algo que “ocurre”, sino que está ligado y estructura la significación.

7. Articulación de los significados sobre la tesis y el doctorado en Pedagogía.

A lo largo del presente capítulo he señalado que no existe algo como una “satisfacción total”, dado que el deseo se caracteriza precisamente por esa imposibilidad de cumplimiento: “El deseo nace de la incompletud y se actualiza en demandas que fantasmatican la completud, el cumplimiento de la demanda no deja de mostrar que la incompletud [es] característica del ser humano, [siempre] permanece” (Follari, R., 1997).

¿En qué se identifican los tesisistas, principales destinatarios de programa? Uno de los aspectos que quiero destacar en esta tesis como necesario y relevante, es reiterar la importancia que reviste lo afectivo en la construcción de imágenes y significados en el establecimiento de vínculos afectivos, en este caso con el doctorado en Pedagogía, con la tesis, con los directores de tesis, con los miembros del comité tutorial y entre los propios tesisistas.

Pero también Castoriadis nos señala la presencia de la pasión en el conocimiento: “[...] de primera instancia parece absurdo acercar los términos pasión y conocimiento que aparentan excluirse absolutamente uno al otro... sería fácil (reconocer) que toda la obra del conocimiento ha sido movida por la pasión” (Castoriadis, C., 1992).

Considero que las pasiones pueden ser extrapoladas al fomento de la investigación y a la formación de los doctores en Pedagogía, pues estas actividades involucran importantes dosis de actividades de enseñanza y aprendizaje y por lo tanto, de pasión.

La pasión, en ocasiones es duramente criticada en los ámbitos científicos y académicos, pero puede estar presente en la docencia y también en

experiencias como las que motivan y son analizadas en este trabajo de investigación.

Y esto tiene que ver con aspectos como el reconocimiento a los estudiantes, la generación de experiencias agradables y especiales, la cooperación entre estudiantes y directores de tesis y entre los miembros del comité tutorial. En las narrativas los tesistas expresan como especialmente algunos de los directores de tesis y/o miembros del comité tutorial imprimen su biografía personal en el trabajo con ellos.

En los tesistas podemos percibir mayor nivel de identificación, porque finalmente son quienes se encuentran en un punto precario de su constitución, están en un momento de formación en el cual la presencia de opciones resulta de suma importancia para ellos.

[...] la UNAM, es precisamente esa libertad de expresión, esa libertad de cátedra que existe, esa libertad de ideas de nuestros maestros que pueden ir de un extremo al otro, y que ahí está uno moviéndose en esa marea, en esa oleada de ideas y que tienen esa capacidad de ir construyendo la propia idea, la propia forma de pensar y que gracias a esa diversidad puede ir teniendo uno la opción, esa opción tan interesante [...]. 3TP46F

Durante el proceso de formación de los tesistas, es interesante como el propio estudiante va promoviendo su autonomía y hacer a un lado la dependencia hacia su director de tesis o los miembros de su comité tutor. Esto no implica necesariamente que haga a un lado las funciones de éstos como guía, más bien cómo las organiza en un horizonte distinto.

Esto les permite entrar en la dinámica de las actividades relacionadas con el programa y con la investigación y sentirse “parte de” o incluidos en el proyecto o en el grupo del investigador.

En los procesos de investigación y de construcción de la tesis, se manifiestan momentos de cierre o de enganche de los estudiantes con el programa.

[...] el posgrado es eminentemente un programa orientado hacia la investigación, en este caso hacia la investigación educativa, hacia la cuestión

pedagógica y yo decía, bueno, qué es lo que pasa ahora con esta cuestión de, este, de la tesis... donde le voy a dar la claridad de lo pedagógico, porque este es un programa de pedagogía, que es lo que luego se nos olvida un poco [...], 2CG50M

Los tesisistas también manifiestan identificaciones con la imagen del investigador “[...] la experiencia de los doctores hace que ellos tengan un ojo agudo en cuanto a algunas inconsistencias que pueda tener el proyecto” 2CG45M, o sea el Programa les da la oportunidad de “convertirse” en uno de ellos “hasta un investigador, en este caso yo, se me olvida una categoría sumamente importante, digamos, eclipsada”. 1TP62F

Aunque una experiencia de construcción de la tesis y su participación en el Programa, no les permite a los estudiantes ser sujetos totalmente constituidos, ya cuentan con nuevos rasgos identitarios internalizados, que son “parte” de ellos, “partes de sujeto”, pues les permite incorporar nuevos significados que pueden continuar interpelándolos o no, o en su caso provocando momentos de nuevas decisiones: optar o no por estudiar un postdoctorado en la UNAM, en otra ciudad, en el extranjero, no optar por el campo de investigación, sino por el profesional, etc.

Múltiples construcciones pueden hacerse a partir de un momento de reconstitución de la dislocación, de colocación de nuevos elementos en el horizonte de plenitud de los estudiantes.

[...] yo he llegado a cambiar capítulos enteros porque ya no me agradaron, me he tardado un poquito, lo reconozco, pero ese es el proceso de búsqueda [...] y claro, también hay fechas institucionales donde dicen “hay límites” y entonces dice uno hasta aquí le corto, estoy conciente de que le falta más, pero que puede ser una continuidad, a lo mejor en un postdoctorado. 3TP46F

Roberto Follari menciona que “el deseo abrirá pronto nuevos objetos en los cuales se alienará el sujeto por la tensión hacia obtenerlos; creemos que esto no implica que no haya `momentos` o `estados` de satisfacción inmediatamente posteriores” (1997).

Y los retos que quedan [...] que esta fue tesis [...] pero si uno sigue en el trabajo de investigación, pues, es un trabajo que nos va a meter constantemente en estas angustias, ansiedades, retos, dificultades y demás. 2CG50M

A través de este capítulo he querido dar cuenta de la importancia que revisten los procesos de construcción de significados, así como de las investiduras emocionales que se proporcionan a cada significante y que estructuran su significación. Estos significados cobran importancia en la sutura o el intento de llenado de la falta en el sujeto, pues a través de la narración, van constituyendo partes de su identidad y a la vez, van dando forma a nuevas identidades, como es el caso de las imágenes que los actores construyen sobre la investigación, la tesis, los tutores, los comités tutorales.

De aquí deriva la importancia de la multiplicidad de voces y la imposibilidad de llegar a un significado único sobre estas nociones, pues alrededor de éstos giran varios significados flotantes, susceptibles de ser ligados o fijados temporalmente a estos significantes.

Otro elemento en torno al cual, los actores construyen significados es el relativo a los aprendizajes que tienen durante la construcción de la tesis. Cabe destacar, que en los entrevistados, existen diferencias en lo que les parece valioso, por ejemplo, la construcción del objeto de estudio y la toma de decisiones, etc.

A lo largo de las entrevistas y del desarrollo de este capítulo, se hizo patente la existencia de una frontera imprecisa entre la variedad de aprendizajes que se producen durante la etapa formativa del programa y durante la construcción de su tesis de doctorado en la FES Aragón. Son aprendizajes, algunos ellos, también de vida, es decir aquellas experiencias que son formativas, educativas, aunque no sean necesariamente académicas. Dichas experiencias o aprendizajes de vida, permiten la aparición de un cariz emocional que liga a los actores con el programa.

Los estudiantes, durante su experiencia de construir la tesis, empiezan a desmitificar la investigación y a establecer su posición ante esta actividad, incluso hay casos de quienes la consideran como una posible línea de investigación o campo profesional.

El fomentar la investigación, podría impactar incluso en la modificación de la imagen de la FES Aragón, la cual, podría desarrollar diferentes acciones para posicionarse entre las Facultades con más fuerza en su proceso de consolidación, no solamente en la UNAM, a nivel nacional y por qué no también a nivel internacional.

Para ello es importante no solamente fomentar la investigación, sino también la divulgación del conocimiento producto de ésta, de lo que se trata es de erosionar la visión tradicional de investigación, al socializar el conocimiento y la actividad que se desarrollan en el posgrado de la FES Aragón. Esto ocurre también por la dimensión de los agentes difusores e interpeladores, que van surgiendo entre los mismos estudiantes.

A su vez, la figura del investigador, se hace patente en los actores como algo en proceso de emergencia, construcción y legitimación en la FES Aragón. Una de las vías para favorecer este proceso, es el programa de doctorado, pues a través de sus diferentes acciones, ha posibilitado iniciar este proceso.

La experiencia personal y las vivencias que los estudiantes hayan tenido durante la construcción de su tesis con los tutores y comités tutor, como un momento de su formación, tienen un impacto y ejercen influencia en la manera en que ellos enseñarán, posiblemente, a sus alumnos, lo que imprime cierto sello personal en la dirección del trabajo.

Aparecen diferentes estilos de trabajo marcados por estas experiencias, pero también surgen en los doctores, otras ideas para involucrar a los estudiantes y hacerlos partícipes de la investigación. Una posibilidad que se abre para explorar, está marcada por las publicaciones que algunos tesistas mencionan,

como una forma de estimular a los tesisistas y darles los créditos correspondientes.

El programa no es un significante cuyos significados, puedan ser expresados en términos de blanco o negro, sino matizados. El señalamiento de que existen precariedades en el programa, con relación a la tutoría, el número suficiente de tutores y que formen parte del SNI, son aspectos que pueden ubicarse en los grises. Lo cercano a lo blanco del programa se encuentra en el trabajo multidisciplinario que posibilita el trabajo de los comités tutorales, cuando está conformado por investigadores de diferentes disciplinas, así como la creación de redes académicas.

Es importante mencionar que estos dos “polos” de lo blanco o lo negro, no son puros sino matizados emocionalmente, lo que da estructura y fuerza a los significados que rodean a los significantes programa de doctorado y tesis.

El programa de doctorado es visto por los estudiantes como motivo de orgullo y emoción, como un parte aguas en sus vidas. El programa se presenta como una oportunidad para la iniciación del estudiante en la vida de la investigación o del campo profesional.

Las indagaciones empíricas de Becher (2001) de manera indirecta confirman la eficacia de estos procesos de iniciación, pues los jóvenes investigadores se impregnan de los “trucos” de la vida académica, de la cultura de la comunidad académica que han elegido.

Pertenecer a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal “una forma de estar en el mundo”. Para un futuro miembro de una comunidad académica, el proceso de construcción de esa identidad y de ese compromiso puede comenzar cuando se es estudiante y particularmente cuando se construye la tesis de doctorado.

Hay una mediación de relación entre el director de tesis, el comité tutorial y el tesisista: el programa de doctorado y la tesis.

Al terminar la tesis, en los estudiantes se pueden dar al menos dos posibilidades, la primera es que los doctores en pedagogía se des-identifiquen o se deslinden como investigadores del campo educativo y pedagógico, pero que permanezcan sus vínculos afectivos. La segunda posibilidad, es que surjan nuevos imaginarios relativos a la actividad, el doctor entonces, puede fortalecer su relación con la investigación, al darle continuidad a su labor como investigador mediante otras acciones o programas como becas, proyectos de investigación o realizar estudios de posdoctorado.

El programa es un punto de nuevas decisiones, momento de dislocaciones y construcción de nuevos imaginarios. A través de sus ritos y dificultades, representa la incursión del estudiante en un nuevo universo simbólico, pues su ideal de plenitud es “*ser doctor en Pedagogía*”. Representa el ingreso a una comunidad académica.

Para mí es relevante, destacar nuevamente la importancia de lo afectivo en la estructuración de la significación, pues esto facilita la creación de vínculos afectivos con el programa en todos los actores. Así, el programa, es ese mediador que alguna vez deberá ser suprimido en la vida de un estudiante para dar paso a nuevas opciones de consolidación.

Para la FES Aragón, este programa también representa un medio para la revaloración de la actividad investigativa, para la modificación de la imagen proyectada como institución y para el llenado de la falta de sus sujetos, especialmente por ese toque de requerimiento afectivo, de reflejo de los propios deseos y experiencias personales, de reminiscencia de lo vivido.

Para los tesisistas, es un cruce de caminos, en el cual se pueden analizar opciones y pueden empezar aprender a decidir. El estudiante puede dislocarse, y por tanto, colocar nuevas opciones en sus horizontes. Las veredas pueden ser múltiples, pero al fin al cabo, el programa puede fungir como un impulso para la decisión.

CONCLUSIONES Y APERTURA DE NUEVAS INTERROGANTES

La dirección que he seguido en la presente investigación, fue definida por una pregunta que operó como central: ¿Cómo se llega a ser doctor en Pedagogía? A partir de ese núcleo de indagación, que señalo en la introducción, establecí una serie de interrogantes que fueron articuladas al caso estudiado, el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón.

En la parte introductoria de este trabajo, puntalicé el contexto de producción de esta investigación doctoral, se trata de una investigación centrada en la elaboración de una lectura del proceso de constitución de sujetos e identidades educativas; particularmente, de identidades en el doctorado durante el momento concreto de la construcción de la tesis. Al ubicar y problematizar el tema de la formación en el posgrado, fue necesario acotar ciertos márgenes de indagación que me permitieran construir el objeto de estudio. Las preguntas de investigación fueron muy útiles para ello.

Establecí un conjunto de líneas de indagación en función de los referentes conceptuales y de mi aproximación al referente empírico: ¿La construcción de la tesis es una práctica de formación y de constitución identitaria, en donde se construyen significados e identificaciones? ¿Cómo se desarrolla este proceso? ¿Cómo se dan los procesos de construcción de significados? ¿Cómo son interpelados los actores tesistas para ingresar al doctorado y escribir la tesis académica? ¿Cuáles son las significaciones que construyen los tesistas durante la escritura de la tesis de doctorado? ¿Cómo significan los tesistas el significante tesis académica? ¿Cómo *viven* los doctores en proceso de formación la elaboración de la tesis? ¿Cómo se dan los procesos de identificación? ¿Cuáles son las identificaciones que construyen los tesistas durante el proceso de elaboración de la tesis?

Se estableció un aparato de lectura teórico-metodológico para aproximarme al proceso de construcción de significados e identificaciones durante la

elaboración de la tesis de doctorado en el contexto del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón.

En el momento de cierre de la presente tesis, considero que es necesario llegar a conclusiones específicas sobre la investigación desarrollada, ya que he aprendido en esta investigación que no deseo plantear conclusiones definitivas ni convergencias forzadas sino, muy por el contrario, a partir de las mismas esbozar algunas líneas de trabajo en un futuro. Estoy cierta de que los varios caminos aquí abiertos trascienden en mucho lo que pudo haber sido solamente una tesis para obtener el grado.

El momento de término del presente trabajo, es a la vez placentero pero también difícil de hacer, ya que durante su realización establecí una relación permanente de tensión entre las preguntas de investigación, el referente teórico y el referente empírico, para atender las exigencias conceptuales que me demandó el objeto de estudio. Es una relación no solamente académica sino también afectiva, en donde también está presente el tiempo institucional, que exhorta a concluir un trabajo de investigación, como es en este caso mi tesis de doctorado.

Como pedagoga me interesó indagar las cuestiones educativas, concretamente, la constitución de sujetos, conocer los procesos por los que transitan los estudiantes para llegar a *ser*. La elección de este tema no es casual ya que influyó mi práctica profesional como docente de una institución formadora de pedagogos de licenciatura y de maestría.

1. Una mirada pedagógica sobre lo educativo.

Como pedagoga mi interés educativo en la presente investigación es el interrogar acerca de la formación de sujetos en el posgrado, concretamente en el doctorado. Me interesó reflexionar sobre las posibles formas a través de las cuales el campo de la pedagogía puede recuperar herramientas conceptuales de otras disciplinas. El estudio de la pedagogía y de la educación son dos

importantes campos que requieren exploración desde diferentes miradas teóricas y metodológicas.

La conceptualización o reconsideración epistémica de la educación como un objeto múltiple, complejo, pone en evidencia la crisis de significados fijos y categóricos, lo que crea mayores desafíos para la educación y para la pedagogía para construir nuevas miradas y poder problematizar desde otras perspectivas que contribuyan a una mejor comprensión de los procesos educativos y pedagógicos.

El discurso pedagógico implica compromisos con el campo y una discusión de los presupuestos ontológicos y epistemológicos para generar conocimientos sobre lo educativo, pero también un posicionamiento ético y político. Una línea de investigación en el campo pedagógico es la indagación sobre los saberes, las prácticas y las estructuras institucionales que intervienen en la constitución de sujetos, esto es, en la constitución de la subjetividad de los tesisistas del doctorado, ámbito que alude a la exploración analítica de la formación de doctores y su relación con el tema de la identidad.

Mi adhesión a la propuesta de Patricia Ducoing (2003) de pensar a la formación como *formar-se* y no como *dar forma* fue muy productiva para mi trabajo, así como los planteamientos de Ángel Díaz Barriga(2002) de cómo pensar a la formación en el posgrado en educación, ya sea como formación intelectual y/o formación para la investigación.

La formación en el posgrado y sobre la tesis es un tema casi reciente, pero lo que hasta este momento se ha escrito y a lo que tuve acceso, necesariamente nos lleva a un debate. De manera particular las investigaciones de Sara Gaspar (2001) y María Guadalupe Moreno Bayardo (2006), fueron de gran aportación para la presente investigación.

Esta recuperación me permitió reconocer que el interés por el posgrado se ha extendido en los últimos años, fomentado principalmente por las políticas que a nivel internacional, nacional y local como es el caso de la UNAM se han

implementado para la formación de doctores, en donde la preocupación por la obtención del grado es central.

Para estudiar los significados e identificaciones construidas por los tesisistas de la FES Aragón de la UNAM (1999-2002) durante la elaboración de la tesis académica consideré que la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD)¹ (1988/2000), principalmente en lo que se refiere al Análisis Político de Discurso Educativo (Buenfil, R., 1994) me sería productiva como encuadre general de la investigación, ya que ofrece herramientas de intelección para el análisis de la constitución de sujetos a nivel social.

Para Stuart Hall (1996/1999) la identidad es un uso estratégico que permite referirse a un punto de encuentro entre las prácticas que intentan interpelar y los procesos que producen subjetividades, esto es, que nos constituyen como sujetos. La identidad se configura a través de un proceso de interpelación que es condición de posibilidad de la identificación.

La interpelación como noción útil y explicativa para los procesos de constitución de sujetos fue recuperada de los planteamientos de Althusser (1969/2004) pero sin considerarla como determinación en última instancia por la economía, así como de la ideología como falsa conciencia.

La interpelación puede ser analizada en diferentes modalidades discursivas (lingüística, gestual, icónica) y como unidad significativa de mayor o menor complejidad como por ejemplo, enunciados simples o configuraciones de imagen, textos, gestos, etc.) (Buenfil, R.N., 1994). ¿Cómo usé la interpelación en este trabajo? Desde una mirada educativa, la interpelación es un acto educativo (Buenfil, R.N., 1993).

Con base en lo anterior, me permite señalar que los procesos educativos ocurren en diferentes espacios sociales, uno de ellos es el espacio educativo.

¹ En el APD convergen varias miradas disciplinarias que lo enriquecen, como la teoría política, análisis de discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis, historia, entre otras (Buenfil, R.N., 1996). Dos nociones constitutivas del mismo son: lo político y el discurso.

Lo educativo es tendido entonces como una serie de procesos en los que los sujetos se forman como tales.

La interpelación puede o no reclutar, transformar (o no) a los sujetos al invitarlos o adherirlos a la propuesta. La interpelación puede ser un momento necesario aunque no suficiente, y si desde luego, importante para la constitución del sujeto o para las múltiples identificaciones que vive.

Quiero enfatizar aquí, la característica de interpelación que más me interesó y despertó mi atención, la interpelación como *llamado*, como operación que tiene esa potencialidad de ocasionar que el sujeto simplemente vuelva la mirada a la propuesta, la tome o no. En este sentido, me parece que la interpelación puede ser expresamente diseñada o circunstancial. Lo que permitió pensar que el proceso educativo puede desarrollarse aún cuando la intencionalidad no esté presente o bien es contraria a las intencionalidades con las que se diseñaron.

La propuesta expresamente diseñada, es una manera de interpelación creada con la finalidad de llamar la atención de los actores. En el caso de la UNAM, específicamente en la FES Aragón, las interpelaciones dirigidas a los estudiantes, se concentran en dispositivos como la publicación de la convocatoria en órganos internos de difusión, como es la *Gaceta UNAM*, carteles y el portal electrónico.

Los estudiantes mencionan que fue por medio de la convocatoria que emitió la Coordinación del Posgrado en Pedagogía y que fue difundida también por los responsables del posgrado en la FES Aragón por varios medios de difusión, como se enteraron de dicho programa.

La propuesta circunstancial, es aquella que no fue diseñada con tal finalidad, entre las cuales se encuentran los amigos, la familia, los compañeros de trabajo. En el caso de los entrevistados mencionan que fueron también motivados a ingresar por sus amigos y compañeros de trabajo, así como por algunos maestros del posgrado. Cabe mencionar que en la interpelación para

ingresar al programa, los actores también negocian esas opciones, como fue el caso del tema de tesis que mencionaron dos estudiantes.

Otro de los aspectos, que me interesa destacar con relación a mi mirada sobre lo educativo, es su relación con lo político. Los procesos educativos se desarrollan en un contexto de inclusión/exclusión de los actores involucrados, en el caso de los tesisistas es claro que las distintas iniciativas que emprenden tienden a su inclusión en espacios a los cuales les son negados sino han construido su tesis académica, para eso, la adquisición de conocimientos, saberes, la participación en foros y el proceso mismo de construcción de su tesis, pasan por una serie de negociaciones en donde se definen las distintas estrategias y formas por las que accederán o no a los espacios que les interesa ocupar.

¿Cómo analizar un proceso educativo?, una propuesta es analizar los cambios en los esquemas identificatorios, esto es, analizar la recuperación que hacen los sujetos de las interpelaciones que, surgidas desde distintos emisores, han sido como *llamados* para los sujetos y cómo ha sido *integrados* por ellos como referentes que guían su acción.

Para mí fue productivo ubicar la mirada en el sujeto que se forma, en los procesos por los que transitan y en los referentes que enuncian como parte de su constitución, y así lo refieren los tesisistas del doctorado de la FES Aragón en sus narrativas. Por ello considero importante, el rastreo en las distintas interpelaciones de los elementos que se enuncian por parte de los sujetos, así como las modificaciones en las formas de estar siendo de los doctores en pedagogía en proceso de formación, nos dan las claves de los caminos por donde se ha desarrollado el proceso educativo.

Como ya lo señalaba al inicio de este inciso, mi interés es educativo a partir de que se preocupa por las formas en que se forman los sujetos en distintos espacios sociales, pero el análisis de las vertientes que se ubicaron en las narrativas de los tesisistas, nos demandó de la integración de temas que han sido tema de reflexión de otras disciplinas.

Así, los ejes que confluyen en este trabajo, si bien, parte de una mirada pedagógica, se amplían hacia otras áreas de conocimiento que me permiten observar que las fronteras disciplinares son porosas y que en aras de una mejor comprensión de los fenómenos sociales actuales, es necesaria la movilidad entre ellas en la medida en que se nutre la posibilidad de ofrecer interpretaciones más complejas, que difícilmente se podrían construir a partir solamente de la pedagogía.

Una vez expuesto lo anterior con relación a lo educativo, expongo los resultados de mi acercamiento a los procesos educativos de los tesisistas.

2. Los procesos educativos de los tesisistas de doctorado de Pedagogía de la FES Aragón.

Afirmar que durante la escritura de la tesis los estudiantes viven procesos educativos, implica ofrecer una interpretación de cómo es que éstos se conforman. Para dar cuenta de los distintos elementos que intervienen en esos procesos, es necesario recuperar las preguntas de investigación y exponer las propuestas que construí en el presente trabajo.

Para ello se partió de un aparato de lectura teórico-metodológico para aproximarme al proceso de constitución de sujetos como problema teórico, particularmente construido en el contexto del doctorado de la FES Aragón: ¿cómo se llega a ser doctor en Pedagogía?

Desde un encuadre ontológico-político y teórico, me permitió sentar las bases para definir dos ejes analíticos (cf. Capítulo 1): uno político desde el análisis político de discurso (cuyo núcleo de ordenación está definido por la relación inclusión/exclusión a través de la cual se instituye una determinada definición del ser del sujeto-actor educativo) y otro psicoanalítico (ubicado en las formas en que el mundo interno del sujeto, esto es, un sujeto en falta, como un detonante del proceso de identificación).

De acuerdo a lo anterior, los ejes analíticos de lo político y lo psicoanalítico pensados en el terreno del proceso de identificación, se pensó en el sujeto de la decisión y del sujeto de la falta. El eje de lo político se privilegia en el plano del juego identificatorio sobre la posibilidad de la identificación que se abre al ser desestructurado un determinado ordenamiento simbólico e imaginario, así el sujeto de la decisión emerge como resultado del “colapso de la objetividad” (Laclau, E., 2000), que involucra la actualización de la condición dislocada de toda estructura.

Con relación al eje de lo psicoanalítico, el pensar en el sujeto de la falta los aportes de Žižek (1992) orientó mi comprensión sobre una posibilidad para analizar los cambios desarrollados en el proceso educativo a partir de la revisión de los cambios en los esquemas identificatorios. La falta se refiere al deseo del sujeto, siempre inalcanzable, de retornar a la etapa de completa integración con el otro (social).

En el caso de un programa de formación en el posgrado, como lo es el doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, sostengo que la posibilidad de llevar a cabo exitosamente un proceso de formación doctoral, reside en la producción de interpelaciones. Lo que involucra, por un lado, la conformación de un discurso que opere como hegemónico y en ese sentido, que revista una capacidad articuladora, o sea, una ordenación significativa, que conlleva el incluir y excluir determinadas significaciones e identificaciones, que naturalice una particular forma de definir el *ser* educativo en proceso de constitución.

Los sujetos se constituyen dentro de espacios de significación a los cuales son invitados a pertenecer mediante la interpelación, entendida ésta como la práctica en donde un sujeto es invitado a constituirse como parte de un discurso. Hablar de lo educativo implica hablar de prácticas discursivas que inicia con la interpelación.

Los sujetos-actores educativos se constituyen como sujetos de la decisión, al producirse una desestructuración de sus referentes identitarios previos, la cual

abrió una distancia con éstos y permitió la decisión y, con ello, un nuevo juego identificatorio articulado desde su proyecto personal. ¿Cómo son interpelados los actores tesistas para ingresar al doctorado y escribir la tesis académica? con esta pregunta intento dar cuenta de los mecanismos y dispositivos que emergieron o fueron contruidos para ejercer la interpelación en los estudiantes.

Los estudiantes mencionan que fue por medio de la convocatoria que emitió la Coordinación del Posgrado en Pedagogía y su divulgación por los responsables del posgrado en la FES Aragón por varios medios de difusión, como se enteraron de dicho programa, pero también fueron motivados por sus amigos, compañeros de trabajo y por algunos maestros del posgrado.

Los actores en sus narrativas señalaron que, entre los motivos para ingresar al doctorado, fue por querer formarse en la disciplina y/o la investigación; mejorar sus condiciones laborales; la edad: o, cumplir un reto personal. La posibilidad de acceder al doctorado en pedagogía estuvo relacionada con la condición de búsqueda que se representaba en estas ideas. El deseo de saber sobre la disciplina o la investigación como referente constitutivo para cambiar las condiciones sociales a partir de las educativas, fue una constante que articuló el sentido manifiesto sobre su decisión de ingresar al doctorado por parte de los actores.

Para otros estudiantes, los motivos de elección que los llevaron al doctorado en pedagogía fueron también un problema de corte educativo, pero más definido hacia una particularidad: la docencia; sus necesidades se fundamentaron en el mejoramiento de la transmisión de su disciplina a través de la enseñanza. El acceder a los estudios en este nivel educativo en la UNAM era buscar mejorar su práctica educativa y para otros, investigar algunos aspectos del orden educativo.

Las diferentes razones por las cuales los estudiantes ingresaron al doctorado en pedagogía tenían, implícita o explícitamente, un sentido de búsqueda simbolizado en la posibilidad de mejorar sus condiciones de existencia futura.

No fue sólo el acceder a un doctorado para tener un mayor conocimiento sobre una disciplina, la apropiación de saberes sino también que les diera respuestas sobre su relación e implicación con los otros y la posibilidad de encontrar el objeto idealizado en el referente educativo.

La búsqueda de realización de los estudiantes, a partir de la comprensión de la realidad y su inserción a ésta, constituyó un imaginario de apropiación que daba orden y proyección a la identidad de éstos dentro del referente simbólico de ser doctor en pedagogía. Imágenes no muy definidas con relación a la intención del sujeto y a la formación que promueve el doctorado, pero compartidas a través de las expectativas e idealidades que se generan en cualquier proyecto de realización de vida académica.

La relación entre los motivos para ingresar al doctorado, que explicitaron los estudiantes, me proporcionó una idea de las imágenes que se perseguían dentro de la formación doctoral y, a su vez, las precariedades que éstos expresaron ante la formación esperada.

El doctorado en Pedagogía constituye un discurso que ofrece una posibilidad de formación identitaria a los sujetos-actores educativos en formación, el cual no sólo representa una forma de suturar parcialmente la dislocación estructural inscrita en el “deseo de ser doctor”, sino además, ofrece insumos simbólicos e imaginarios a los sujetos para desplegar una serie de tareas a desarrollar por los actores educativos, en este caso, los tesisistas.

El estudio de los procesos educativos donde los sujetos desarrollan su acción, permite acercarse a los procesos que se detonan durante la elaboración de la tesis. ¿Cómo son interpelados los estudiantes del doctorado para elaborar la tesis?

En sus narrativas señalan entre otras, la aplicación del Reglamento General de Estudios de Posgrado vigente con relación a los tiempos para estar inscrito en el doctorado y elaborar la tesis; los apoyos proporcionados para contar con

tiempos y recursos por parte del Jefe de la Sección Académica del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón; el apoyo de sus directores de tesis y miembros del comité tutor, en cuanto a las asesorías recibidas y sentir que hacían suyo el trabajo de investigación que estaban desarrollando; el apoyo y la motivación de sus propios compañeros tesisistas.

La institución escolar como formadora y productora de conocimientos, organiza y respalda la función que desempeñan los académicos y los estudiantes, establece condiciones para la elaboración de la tesis, establece la normatividad presente en la legislación con relación al inicio y la conclusión de los estudios del doctorado, señala tiempos para la construcción de la tesis.

Está presente el deseo de saber que se representa en un objeto: la tesis. Es una construcción que ordena un trabajo determinado, dentro de referentes de tiempo y espacio, de apropiación de un proceso de autorreconocimiento. Son procesos que van conformando la identidad del sujeto en ese llegar a ser. La tesis como práctica, como función, como significado, etc., constituyó un imaginario que articuló la identidad de los sujetos y que simbolizó para ellos un sentido de realización, de valoración, de reconocimiento, de construcción, etc.

Como parte de la interpelación que ejerce el programa sobre los estudiantes se encuentran elementos importantes que posibilitan la sedimentación de los significados que se construyen alrededor del doctorado en pedagogía, esto es, los rituales institucionales, que también refuerzan la interpelación.

Una visión de ritual es la que presenta Althusser (1969) para quien las ideas existen o deben existir en actos insertos en prácticas. Dichas prácticas están reguladas por los rituales. Los estudiantes mencionan que entre los rituales que se desarrollan en el doctorado en Pedagogía se encuentran: los coloquios de doctorandos, los exámenes de candidatura al grado y los exámenes de grado.

Son diversos los significados expresados por los tesisistas en las narrativas respecto a los rituales (cf. Cap. 3), hay quienes señalan que los coloquios de doctorandos tienen una función académica, pero también para rendir cuentas,

que son un medio de control. Los exámenes de candidatura al grado, son significados con varios matices: como un momento previo para cerrar la investigación y prepararse para el examen de grado; un momento para escucharse en voz alta y clarificarse aspectos sobre su tema; un momento que implica múltiples esfuerzos personales y académicos para poder llevarlos a cabo.

Landesmann señala que es necesario tener presente que “a lo largo de la narración, el sujeto va y viene, se adelanta y retrocede, dice y se desdice; donde lo que se calla es tan importante como lo que se habla” (Landesmann, M., 2007). Y esto lo recupero porque los dos entrevistados que conformaban el grupo de doctores, en sus narrativas no significan el examen de grado como tal, sino que hacen alusión a los trámites administrativos que tuvieron que realizar para poder realizar su examen: reunir los votos, consensuar la fecha de examen con el jurado, etc.

Para ser doctor en Pedagogía supone el compromiso del actor educativo por una causa en la que éste se construye como sujeto-actor, eso es, que le brinda la posibilidad de actuar y así definirse desde su diferencia (aspirante al doctorado, estudiante, tesista y aspirante a candidato a doctor, candidato a doctor, doctor en Pedagogía).

¿El programa de doctorado en Pedagogía de la FES Aragón es un programa con una interpelación exitosa? La respuesta es que sí, ya que durante los años de 1999 a 2002, que corresponden a las cuatro primeras generaciones, ingresaron 31 alumnos, de los cuales actualmente 18 ya cuentan con el grado de doctor en Pedagogía, 9 con candidatura al grado y 4 están pendientes de presentar su examen de candidatura. Hago referencia a esos datos, que si bien se ubican desde una mirada cuantitativa, me permite contar con una referencia sobre el poder de convocatoria del doctorado que se desarrolla en esta institución educativa.

El programa de doctorado en Pedagogía sigue interpelando, ya que la demanda a ingresar a éste se incrementa a pesar de las dificultades que en

algunas narrativas se expresan. La difusión, la visibilidad, así como los rituales (los coloquios de doctorandos, los exámenes de candidatura al grado, los exámenes de grado) son elementos que juegan un papel importante en este proceso de interpelación.

A todos los tesisistas se dirigen numerosos esfuerzos, que finalmente buscan garantizar interpelaciones exitosas año con año, sin omitir, que no todos los actores responden satisfactoriamente a este llamado.

Desde otra mirada, de carácter cualitativa, los tesisistas del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, se adscribieron a un proyecto de formación de posgrado, en el reconocimiento de que si bien se trataba de una empresa de amplias dimensiones, ellos con su tarea cotidiana ya sea como docentes, madre/padre, esposo/esposa o hijo/hija, etcétera, encontraron un lugar para ser y actuar.

De esa manera, las tareas a desarrollar por los tesisistas en el nivel de la acción y lógica identificatoria de compromiso, fue procesado desde un proyecto personal, que no quiere decir individualista, sino como un emplazamiento para ser doctor en Pedagogía, junto con sus otros compañeros, sus directores de tesis y miembros de los comités tutorales. Es en ese proceso como se desarrollan diferentes identificaciones, desde donde se fue conformando una identidad.

3. Las precariedades y lo afectivo: detonantes para elaborar la tesis y ser doctor en Pedagogía.

En este apartado me interesa recuperar el eje analítico de lo psicoanalítico, recuperado desde lo social, el cual aunque reviste numerosos puntos de encuentro con el eje político, involucra un proceso que a través del cual la identidad se va conformando. El adscribirse a un determinado proyecto educativo, tiene implicaciones en la inscripción subjetiva del sujeto.

La institución en donde se encuentra inscrito un proyecto educativo, ofrece al sujeto un *lugar*, que le ofrece la posibilidad de *ser*. En el caso del doctorado en Pedagogía, se requiere aprender a realizar investigación original y contar con una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico o profesional del más alto nivel en el campo de la pedagogía y la educación (cf. Capítulo 2).

Un momento específico para llegar a ser doctor en Pedagogía, es la construcción de la tesis académica, que desde el plan de estudios es definida como el resultado de una investigación original, estar sólidamente fundamentada desde las perspectivas teórica, metodológica y técnica; demostrar un amplio y profundo conocimiento sobre el estado del arte sobre el tema que se aborda; e incorporar fuentes primarias de calidad incuestionable (cf. Capítulo 2).

El incorporarse al doctorado y escribir la tesis, ofreció a los actores educativos un lugar de identificación a partir del cual se obtienen beneficios, a cambio de acciones y desarrollo de diversas tareas para lograrlo.

Pensar en la falta (Žižek, S., 1992) como un posible detonante del proceso de identificación y el que ésta se refiere al deseo del sujeto, siempre inalcanzable, de retornar a la etapa de completa integración con el otro (social). El sujeto buscará, entonces, lo que pueda “llenar” esa falta a partir de múltiples recursos, forjará identificaciones con aquello que considera que puede satisfacer su deseo.

Roberto Follari menciona que “el deseo es el motor de toda la vida psíquica [...] éste siempre retorna, y jamás se sacia [...] la imposibilidad de completud, acerca a la conclusión de que la vida es una tensión en constante búsqueda” (1997).

Es importante para mí señalar que carencia, precariedad, debilidad, etc., son significantes con los cuales los agentes representamos (óptica, simbólicamente). La falta constitutiva (ontológica) que en el psicoanálisis y en el APD es irrepresentable.

Pensar desde las *precariedades*, me permitió hacer referencia a la subjetividad presente en la formación de los sujetos, en este caso los tesisistas del doctorado. Sólo cuando nos advertimos carentes, es que podemos desear. Asumirnos carentes es asumir la norma y advertir nuestro límite (Follari, R., 1997).

En las narrativas los tesisistas señalan como carencias: el no contar con una formación para la investigación cualitativa por proceder de una licenciatura distinta a las ciencias sociales y/o humanas; cómo interpretar la información obtenida a través de las entrevistas; no saber cuáles “deben ser las ideas a nivel de doctorado”.

Desde una mirada pedagógica, me interesó ubicar cómo los tesisistas resolvieron las precariedades durante la elaboración de la tesis, pues en el momento de realización de las entrevistas ninguno de ellos había desertado del doctorado, ni dejado inconcluso su trabajo. Y aquí me fue muy útil la noción de lo político que plantea Laclau (1988/2000), sobre el momento político del sujeto, que es la decisión.

Durante la formación de los doctores en Pedagogía, durante el momento específico de la elaboración de la tesis, se toman decisiones de manera permanente y se hacen responsables de ellas y de su formación. Al respecto Patricia Ducoing señala:

Formar-se es descubrirse a sí mismo en términos de las específicas posibilidades para otorgarle un sentido a la vida a partir de lo que es como sujeto y de lo que se vive. Es comprometerse durante el largo recorrido de la existencia con la palabra y la acción en y a través del trabajo posible sobre sí mismo. Es cuestionarse sobre la propia existencia en vista de un proyecto que, anclado en el presente, abra las perspectivas del porvenir en cuanto a las posibilidades de la propia transformación junto con el otro. Es, en fin, tomar distancia para encontrarse y objetivarse, al mismo tiempo que y contradictoriamente, subjetivarse (Ducoing, P., 2003).

Todos ellos tomaron decisiones como buscar apoyo en la asesoría o tutoría dentro o fuera del doctorado en Pedagogía; la búsqueda de opciones en su formación dentro o fuera de la FES Aragón, como fueron seminarios o eventos

académicos; tomar decisiones en el recorte del objeto de estudio, las estrategias metodológicas y técnicas para su investigación; y búsqueda e integración a grupos académicos de algunas instituciones que realizan investigación. Pero también decisiones como dejar momentáneamente la elaboración de la tesis por atender asuntos personales o familiares (embarazo, divorcio, enfermedad, etcétera) aún en contra de la aplicación de la normatividad vigente que regula el doctorado y los tiempos para construir la tesis.

La contextualización que realicé (cf. Cap. 2) me permitió mostrar cómo se produce y en qué circunstancia se configura la política educativa en la UNAM con relación al posgrado, para entender e identificar lo que viven los tesisistas durante la elaboración de su tesis de doctorado.

Una propuesta educativa carece de sentido en sí misma, hasta que se le ubica y relaciona con los procesos sociales de los que forma parte en un tiempo y espacio particulares. Adquiere sentido a partir de que se le asume como la articulación e inscripción de significaciones propias de ciertos procesos de identificación o subjetivación, lo que las hace valiosas y dignas de atención (López, A., 2003).

Otro elemento en torno al cual, los actores construyen significados es con relación a los aprendizajes que tienen lugar durante la elaboración de la tesis de doctorado en pedagogía. Desde este posicionamiento, considero que es importante preguntarse qué aprenden los estudiantes durante la construcción de la tesis de doctorado o qué dicen ellos que aprenden.

Cabe destacar que, en cada grupo de entrevistados (aspirantes a la candidatura al grado, candidatos al grado y el grupo de doctores), existen diferencias en lo que les parece más valioso, por ejemplo, construir el objeto de estudio, hacerse responsable de las decisiones que se toman durante la elaboración de la tesis, saber redactar, anotar las referencias y las notas a pie a partir de un estilo académico, etcétera.

Para fines analíticos, clasifico los aprendizajes en dos grandes grupos: los aprendizajes académicos y *de vida*, sin embargo, quiero aclarar que los dos se encuentran estrechamente relacionados y permeados uno del otro. Reconozco que no hay una frontera precisa entre conocimientos, habilidades y actitudes, lo que da cuenta de la variedad de aprendizajes que se producen durante la construcción de la tesis de doctorado en pedagogía.

Los aprendizajes que los tesistas consideran como académicos, son: metodologías de carácter cualitativa; experiencia para presentar ponencias; independencia y autonomía; hacerse responsable del trabajo de campo; capacidad crítica; conocimiento más amplio de las fuentes de información; mejoramiento en las habilidades de indagación documental; uso del Internet; mejoramiento en la habilidad para tomar decisiones; aprender a solucionar problemas.

Los aprendizajes *de vida* implican algo más que conocimientos o habilidades, ésta es una noción ligada a lo afectivo, lo moral. Laclau (2005) ha reconocido también la importancia de lo afectivo, aborda la noción de investidura, esto significa, que si una entidad se convierte en el objeto de una investidura, como estar enamorado u odiar, estamos nombrando a un objeto a través del afecto, éste es el momento de la investidura radical.

Este autor reconoce la necesidad de configurar sentidos a través del lenguaje y del carácter relacional, social, complejo, por tanto, la afectividad requiere del acto de nombrar, de investir un objeto de sentimientos, o de emociones. La dimensión afectiva es importante porque lo afectivo no es algo que “ocurre”, sino que está ligado y estructura la significación.

Especialmente, para los estudiantes hay algo que estructura y fija las huellas en ellos, lo que denominan como aprendizajes de vida, es decir, aquellas experiencias que son formativas, educativas aunque no necesariamente académicas. Las experiencias o aprendizajes de vida, permiten la aparición de un cariz emocional que liga a los actores tesistas entre sí y con los otros

actores del programa de doctorado (directores de tesis e integrantes del comité tutor).

Es tal importancia que se otorga al aspecto afectivo y que se requiere tomar en cuenta durante el proceso de construcción de la tesis. El reconocimiento de la dimensión afectiva durante el proceso formativo considero no anula el nivel de exigencia académica. La formación tiene que ver también con la relación de lo lúdico con lo racional, lo pasional con lo analítico.

La originalidad y la creatividad no sólo se encuentran asociadas al rigor conceptual y metodológico, sino a una capacidad de explorar el tema en nuevas dimensiones, como es el goce de la actividad que se realiza. Al respecto Castoriadis señala “[...] de primera instancia parece absurdo acercar los términos pasión y conocimiento que aparentan excluirse absolutamente uno al otro... sería fácil (reconocer) que toda la obra del conocimiento ha sido movida por la pasión” (1992).

Entre los aprendizajes de vida, señalan los siguientes: el compromiso moral de “devolver” los resultados de la investigación a los entrevistados; aprender una forma de vida diferente; el por qué de los requisitos con relación a la edad para el otorgamiento de becas o para la participación en proyectos institucionales.

También los tesisistas en sus narrativas dan cuenta de las visiones e imágenes que construyen acerca del doctorado y la investigación; la tesis; los tutores y los comités tutorales, lo que influye en su desempeño y en sus aprendizajes.

Sobresale la imagen de que el doctorado en pedagogía es el *lugar* que proporciona una formación teórica sólida y que la investigación en la UNAM es relevante; que la tesis es una oportunidad para formarse, en donde se requiere tiempos, pero también está la visión de quienes consideran que es un trámite administrativo o para dar resultados a CONACYT. Las imágenes están matizadas por las diferentes posiciones de sujeto que los actores adoptan.

Elaborar la tesis es un detonante que brinda a los estudiantes la oportunidad de construcción o de conversión, les da la posibilidad de investirse con la figura del investigador y legitimar tal imagen. Las imágenes del director de tesis y de los miembros del comité tutor, es que son considerados como quienes pueden enseñarles a investigar.

A partir de esta expectativa es que los tesistas señalan una amplia gama de imágenes a partir de la tutoría: es tal la complejidad de actividades que consideran que no se les dedica tiempo o tiempo suficiente; no hay claridad en qué consiste la tutoría; hay amplia libertad para el desarrollo de tareas para elaborar la tesis o bien hay una vigilancia muy estricta; no todos los directores de tesis o los integrantes de los comités tutores son miembros del SNI; se reconoce el papel de la tutoría en donde hubo retroalimentación al trabajo de tesis y ello les permitió fortalecer la investigación.

Las imágenes que los estudiantes tienen de sí mismos, son susceptibles de modificación y sedimentación ¿Cómo se ven a sí mismos los tesistas y cómo ven a sus compañeros? En las narrativas se confieren ciertas investiduras emocionales y se construyen significados. Los tesistas de la primera generación señalan que fueron diez compañeros y que a lo largo del desarrollo del doctorado se redujo a seis, que entre ellos hubo mucha comunicación, no obstante que eran de distinto origen de trabajo y de residencia. Había un proyecto en común: aprender a ser doctores en pedagogía y escribir la tesis; se crearon espacios para el intercambio de opiniones, lo que permitió que la mayoría de ellos se empezaran a titular de manera ininterrumpida y esto motivó a los demás para graduarse. La afectividad que se construyó entre los miembros de esta generación, influyó para que en su mayoría se graduara.

Los estudiantes de la segunda generación mencionan en sus narrativas que era un grupo pequeño de ocho compañeros, en donde solamente había una mujer. El ser un grupo reducido también les permitió apoyarse mutuamente. A diferencia de las siguientes generaciones en donde la presión por la graduación, empezó a generar competencias, enemistadas, controversias, contrapuntos entre profesores y alumnos. El aprender a ser doctor se simbolizó

en la conclusión de la tesis para obtener el grado. Prevalecía una carrera contra los tiempos reglamentarios para concluir la tesis y por ende el sufrimiento durante la elaboración de la tesis.

Algunos estudiantes se ven como futuros investigadores, como futuros asesores de tesis, otros como docentes con una mejor formación. Elaborar la tesis consideran les posibilita formarse y pensar en el campo de la investigación; hay tal apasionamiento por ella que hay quienes dicen que forma parte de su proyecto de vida, que independientemente que se les pague o no, la van a seguir haciendo.

Los tesistas señalan que en el programa de pedagogía de la FES Aragón hay fortalezas y debilidades. Las debilidades se ubican principalmente en la tutoría, por lo que consideran que es necesario contar con un mayor número de tutores y que formen parte del SNI; que se fortalezca la comunicación entre los estudiantes y los directores de tesis y el comité tutor con relación a la investigación; que haya mayor compromiso y libertad. También refieren como una debilidad lo relativo a los trámites administrativos que les obstaculiza el graduarse.

Las fortalezas que en las narrativas enuncian los tesistas son: la oportunidad del trabajo multidisciplinario; el fomento del interés en la investigación; la creación de redes académicas; la experiencia de los directos de tesis y de los miembros del comité tutorial.

4. Las identificaciones que se construyen durante la elaboración de la tesis.

La identificación es parte momentánea de la identidad. La identificación en el presente trabajo es considerada como una construcción continua, un proceso nunca acabado (Hall, S., 1996), pues nunca pueda lograrse una identificación total, o una identidad unificada.

¿En qué se identifican o no los tesistas, principales beneficiarios o destinatarios del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón? En todos ellos se percibe un

nivel de involucramiento con el doctorado, pues cada uno tiene particularidades relativas a las posiciones de sujeto y las maneras como las va vivenciado durante la construcción de su tesis (cf. Cap. IV).

Los tesisistas durante la elaboración de su investigación, están en un momento de formación en el cual la presencia de opciones resulta de suma importancia para ellos. Una de las son las implicaciones que tienen para ellos el aprender a ser doctor en pedagogía y las actividades de la investigación. Hay desmitificaciones con relación con el doctorado y a la tesis:

[...] se me dice, eres teórica, pero como si fuera una lepra sino que tienes que cambiar, haber, ya, aplícate el cuestionario y tráeme los datos de la realidad y órale... sí, pero, en función de qué. De qué perspectiva epistemológica, de qué forma de conceptualizar la realidad, el mundo [...]. Pueden ser técnicas muy novedosas, pueden ser cosas muy interesantes, pero que si no responden a un objeto, yo considero que no deben usarse simplemente por que me lo recomendó el tutor [...], yo siento que para un doctorado, no se puede uno ir con definiciones generales, o con autores muy... sí muy de moda pero que no, no tienes el sustento (1TP62F).

Esto me permite reflexionar sobre lo que señala Foucault (1992) de que la teoría no se traduce, no se aplica en una práctica; es una práctica. La teoría entonces no es un conjunto de definiciones y/o conceptos estructurados, por el contrario la teoría es un punto de partida que ofrece rutas y/o miradas sugerentes.

Coincido con lo que señala Ofelia Cruz de que “es necesario y fundamental recuperar aspectos de las(s) teoría(s) como parte de un intento amplio de emprender y desarrollar una(s) pedagogía(s) destinadas(s) a re-construir explicaciones del fenómeno educativo” (Cruz, O., 2006).

Elaborar la tesis les posibilita a los estudiantes incorporarse a la dinámica de las actividades relacionadas con la investigación y sentirse “parte de” los doctores. En estos procesos de aprender a ser doctor en Pedagogía, se manifiestan momentos de cierre o de enganche tanto con el programa de doctorado en cuanto a identificaciones con la imagen del doctor, del investigador “[...] es tu responsabilidad, tú eres la investigadora, tú eres la que vas a hacerla, tú tienes que encontrar el significado, tú tienes que hacer tal

cosa y era como demostrarme a mí y demostrarle a él que yo podía [...].
4CG44F

También se empieza a erosionarse la visión tradicional de investigación y la imagen del doctor. Los estudios de posgrado se han transformado en todo el mundo. Anteriormente no había una distinción clara entre la maestría y el doctorado, ya que ambos niveles tenían como función la formación de investigadores. Asimismo, no se consideraba el grado de doctor como el inicio de una carrera de investigación y generalmente se otorgaba hasta que un investigador tenía ya una obra suficientemente madura. Estas, son algunas, de las razones que explican el por qué, en la mayor de los programas, los tiempos para la realización de los estudios eran demasiado largos y la imagen del doctor era de una persona de mayor edad, que requiere un trato *especial*, con quien es difícil de interactuar.

En el doctorado de la FES Aragón esta imagen ha empezado a ser modificada y desmitificada, y se empieza a construir la del doctor “joven”, como alguien que puede apoyar, guiar a sus estudiantes, pero también puede aprender de ellos, con quien puede desarrollarse una relación de apoyo mutuo. Se ha sedimentado la imagen de que se están formando a los nuevos doctores que requiere no solamente el doctorado de Pedagogía sino todo el posgrado de la FES Aragón, principalmente en la maestría. Es prepararlos para emprender el camino académico, el de la investigación que tanto se demanda no solamente en esta entidad académica, sino también en la UNAM y a nivel nacional.

Tanto los aspirantes a la candidatura al grado, los candidatos al grado y los doctores expresan en sus narrativas una sensación de pertenencia al ambiente académico que envuelve el proceso de construcción de su tesis.

Construir la tesis se presenta como una oportunidad para la iniciación del estudiante en su vida académica, en su aprender a ser. Forma parte de los procesos de iniciación (Becher, T., 2001), pues los estudiantes aprenden de la vida académica, de la cultura de la comunidad académica a la que desean pertenecer. Pertenecer a la comunidad de doctores en pedagogía implica un

sentimiento de identidad y de compromiso personal “una forma de estar en el mundo”. Para un futuro miembro de una comunidad académica, el proceso de construcción de esa identidad y de ese compromiso puede comenzar cuando obtiene el grado, que es como simboliza el estudiante su ideal de plenitud.

Al respecto, Roberto Follari menciona que “el deseo abrirá pronto nuevos objetos en los cuales se alienará el sujeto por la tensión hacia obtenerlos; creemos que esto no implica que no haya `momentos` o `estados` de satisfacción inmediatamente posteriores” (1997). Por lo que no fue extraño para mí, ubicar en las narrativas que varios de los tesisistas ya estaban pensando en los estudios de post-doctorado.

En conclusión los tesisistas no son un grupo homogéneo, en las narrativas señalan que hay una diferencia muy clara a partir de su recorrido en su itinerario para ser doctores: aspirantes a la candidatura al grado; candidatos al doctorado; y doctores en Pedagogía. A lo largo de este itinerario son interpelados de múltiples maneras, ya sea por parte de sus directores de tesis; por los miembros de su comité tutorial; por el Jefe de la Sección Académica del Posgrado en Pedagogía de la FES Aragón; por otros tesisistas, etcétera, que hace que ellos *vuelvan* la mirada hacia esas propuestas.

Utilizar la narrativa como un medio para atender las voces de los tesisistas, me permitió reconocer las precariedades, la afectividad, la heterogeneidad dentro de la aparente homogeneidad del grupo de tesisistas y su racionalidad. Las precariedades que viven y son expresadas en sus narrativas, evidencian su capacidad para hacerse cargo de tareas y desarrollar acciones valiosas y complejas, o sea, hacerse cargo de su formación.

El sujeto buscará, entonces, lo que pueda “llenar” esa falta a partir de múltiples recursos, forjará identificaciones con aquello que considera que puede satisfacer su deseo. Por ejemplo, los cambios en la formación de los estudiantes durante la elaboración de la tesis, se da a partir de querer “llenar” la falta o las precariedades durante el itinerario de su formación en el doctorado.

En el doctorado de la FES Aragón han emprendido distintas estrategias para el logro de la tarea: formar a doctores, en donde la tesis ocupa un lugar central, pero es importante tomar en cuenta la resignificación de las condiciones en las que viven los estudiantes, el impulso de la participación en los distintos espacios organizativos del doctorado; que lo educativo desborda las paredes de esta institución educativa, lo que posibilita también tomar en consideración otras condiciones de oportunidad para su formación. Fortalecer la interacción con los otros dentro y fuera de la institución.

Fue muy interesante desde una mirada pedagógica, revisar las formas en que los sujetos se apropian de herramientas en su aprender a ser; de las implicaciones de su actuar en ese ser siendo; las formas de interpelación más exitosas para lograr la adhesión a proyectos, uno de ellos, es el formar doctores en pedagogía.

5. Apertura de otras líneas de estudio.

A partir de las conclusiones del presente trabajo sobre los significados e identificaciones construidas por los tesisistas desde la FES Aragón, y como parte de mis intereses teóricos sobre el análisis político de discurso (Laclau, E., 2000, 2005; con Mouffe, 2004), principalmente en lo que se refiere al análisis político de discurso educativo (Buenfil, R.N. 1994, 1993) y que tiene incidencia para la investigación educativa en México y la perspectiva teórica de Slavoj Žižek (1992), algunas de las nuevas preguntas que delinear algunas posibles líneas de investigación que pretendo continuar desarrollando se refieren a interrogantes generales: ¿Cómo aprenden y qué aprenden los sujetos durante la construcción de la tesis? ¿Cómo juegan los nuevos saberes en su vida personal, profesional y/ o en la investigación?

Como preguntas más específicas se encuentran las que se refieren: Si durante la tesis la desestructuración identitaria es una condición de emergencia del *sujeto de la decisión*, ¿Qué sucede con otros tesisistas del doctorado en la UNAM? ¿Qué configuración identitaria se produce durante los seminarios que

cursan los estudiantes del doctorado? ¿En qué forma inciden las herencias culturales de los tesisistas, en las formas de inserción en un programa de formación de doctores y durante el momento concreto de la construcción de la tesis académica?

Me interesa también realizar un ejercicio genealógico ¿cómo ha llegado a ser lo que hoy se conoce como tesis de doctorado? Durante la realización del presente trabajo, me hicieron llegar varios textos que abordan la historia del posgrado y sobre la tesis a nivel internacional. Uno de los posibles apoyos teóricos para orientar el trabajo sería Foucault (1992), quien desarrolló propuestas interesantes con relación a la genealogía y la arqueología.

Otro de los trabajos que considero importante analizar son las voces de los directores de tesis y miembros de los comités tutorales sobre el proceso de construcción de la tesis por parte de los estudiantes.

Finalmente, un reto que considero de mayor complejidad es el de reflexionar sobre las posibles formas a través de las cuales el campo de la pedagogía puede fortalecerse de las aportaciones y usos conceptuales que provienen de diferentes disciplinas.

REFERENCIAS

1. Generales.

- Althusser, L. (1969). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en Žižek, Slavoj Comp.) (2004), *Ideología: Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (FCE), pp. 115-155.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Buenfil, R.N. (1993). "Análisis de discurso y educación", en *Documentos DIE*, número 26, México, CINVESTAV, 25 pp.
- _____(1994), *Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE/CINVESTAV-IPN-CONACyT.
- _____(1996). "Imágenes de una trayectoria", en Buenfil Burgos, R.N. (Coord) (1996). *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés.
- _____(2004). *Aspectos metodológicos, estructurales y gramaticales en escritos académicos*, Documento interno, México.
- _____(2008). *La categoría intermedia*. Documento inédito, 11 p.
- Castoriadis, C. (1983), *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. I), Barcelona, Tusquets.
- Cazés, D., (2003). "Academizar el arte o artistizar la academia? en P. Ducoing (coord.) (2003), *Lo otro, el teatro y los otros*. México, UNAM, pp. 17-25.
- Derrida, J. (1997), "El tiempo de una tesis". En *El tiempo de una tesis. Reconstrucción e implicaciones conceptuales*, Barcelona, Proyecto A Ediciones, pp. 11-22.
- Díaz Barriga, Á. (2002), "El problema de la formación intelectual en los posgrados de educación. Notas para una discusión", en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado latinoamericano*, México, UNAM, CESU/Plaza y Valdés Editores, pp. 125-136.
- _____(2006). *Indicadores para evaluar el posgrado o un problema de concepción de su papel y de sus formas de evaluarlo*, Documento elaborado para la reunión de trabajo con Coordinadores de Posgrado de la UNAM. Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM, 1º de junio de 2006.
- _____(1997), *Ensayos de la problemática curricular*. México, Trillas.
- Ducoing, P. (2003). "¿Dar forma o formarse?" en P. Ducoing (coord.) (2003), *Lo otro, el teatro y los otros*. México, UNAM, pp. 231-244.
- _____(1997) (Coord.). *Formación Universitaria en Educación II Universidades del Centro*, México, UNAM/CESU.
- _____(1993). "Hacia una articulación de las aproximaciones disciplinarias en el abordaje de la complejidad. Presentación", en P. Ducoing Watty y M. Landesmann (comp.) (1993), *Las nuevas formas de investigación en educación, México*, Ambassade de France au Mexique-UAH, pp. 45-46.
- _____(1990). *La pedagogía en la Universidad de México* (Tomo I y II), México, CESU-UNAM.

- Enríquez, J. R., (2003). "Presentación", en P. Ducoing (coord.) (2003), *Lo otro, el teatro y los otros*. México, UNAM, pp. 7-10.
- Ezpeleta, J. (1981). *En busca de la realidad educativa*, México, CINEVESTAV-IPN.
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*, Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social/Lugar Editorial.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- García, S. (2007). "Horizontes de intelección: las nuevas miradas de una mirada diferente". En Silvia Fuentes Amaya (coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: Discursos, identidades y sujetos*. México, Juan Pablos, pp. 17-35.
- Granja, J., (2003). "Introducción". En J. Granja Castro (coord.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México, Plaza y Valdés-SADE, pp. 9-14.
- Hall, S. (1996/1999). "Introduction: Who Needs Identity? (p. 1-17), en Hall, S. y P. du Gay (Eds.) (1997) *Questions of Cultural Identity*, North Yorkshire, Gran Bretaña: Sage Publications. Trad. Inédita de Alexis López, México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- Heidegger, M. (1927/2004). *El ser y el Tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, G., (2007). "Escritura académica y formación de maestros, o... ¿Por qué no acaban la tesis", documento inédito.
- Hickman, H. (2007). "Una aproximación discursiva al estudio de la institucionalización, trayectorias e identidades: el caso de la psicología experimental". En *Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. México: PAPDI-Juan Pablos, pp.119-143.
- Jimenez, Ma. del P., (2003), "Imaginario social y arte", en P. Ducoing (coord.) (2003), *Lo otro, el teatro y los otros*. México, UNAM, pp. 97-106.
- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*, Buenos Aires, Ariel.
- _____(2000). "Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo", en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004). *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Landesmann, M. (2007). "Comentario. El análisis Político de Discurso: diálogos posibles con respecto al tema de la identidad y de las trayectorias". En *Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso*. México: PAPDI-Juan Pablos, pp.144-154).
- Miedema, S.; W.L. Wardekker (1999). "Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy" (pp. 73-83), en: Popkewitz, T.; L. Fender (eds.) (1999) *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*, New York, Routledge.
- Moreno, M. G. (2006), *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*, México, Universidad de Guadalajara.
- Padierna, P. (2007). "Pensar la educación desde los movimientos sociales". En:

- Educación y Comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso.* México: PAPDI-Juan Pablos, pp. 317-343.
- Pontón, C. (2001). "Prácticas y procesos de formación: posgrado de ciencias sociales y humanidades", en Sánchez Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo (Coords.) (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, UNAM-CESU.
- Popkewitz, T. (1998). "El atractivo de un método: una epistemología social y la recuperación del sujeto", en *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, CESU/UNAM-Pomares-Corredor.
- Puigrós, A. (1994). "Sujeto, texto, contexto" y "El sujeto pedagógico", en (Puigrós, A.; M. Gómez /Coords.) (1994), *Alternativas Pedagógicas. Sujetos y Prospectiva de la Educación Latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Ruiz D. (2001). *Cuéntame tu vida. Compendio de discursos autobiográficos*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2003), *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Textos Núm. 37, Tomos I y II.
- Sánchez Puentes, R., O. Mireles Vargas y A. Flores Gómez (2002). "Problemáticas y perspectivas del posgrado en humanidades de la UNAM" en Juan Eduardo Esquivel (coord.), *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado latinoamericano*, México, UNAM, CESU/Plaza y Valdés Editores, pp.259-272.
- _____ y Arredondo M. (coords) (2001), *Pensar el posgrado. La eficiencia Terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, UNAM-CESU.
- Orozco, B., y Soriano, R. (1994). "Una experiencia de Evaluación Curricular en la Maestría en Enseñanza Superior de la ENEP Aragón". En Aroche, S. (1994) (Coord.), *La Formación de Profesores en las Universidades Públicas de los Noventa*, ENEP Aragón-UNAM, pp.123-138.
- Pecheux, M. (2003). "El mecanismo de reconocimiento ideológico", en Žižek, S. (comp.) *Ideología: un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Torfin, J. (1994) (trad. Oscar J. Guerra), "Un repaso al análisis de discurso", en *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, (Rosa Nidia Buenfil, 1998) (Coord.), México, Plaza y Valdés/ Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso.
- Žižek, S. (1992), *El sublime Objeto de la Ideología*, México, Siglo XXI.

2. Tesis.

- Cruz, O. (2007), *La Reforma del profesorado. Configuración, tensiones y regulación. México 1989-2006*, Tesis de doctorado en Pedagogía. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Fresán, M. (2001), *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones Causales*, Tesis de doctorado, México, Universidad Anáhuac.
- Fuentes, S. (2005). *El programa de Educación Ambiental de Mexicali (PEAM)*,

un programa exitoso de formación profesional: funcionamiento ideológico y proceso identificatorio en el marco de una política pública incipiente. Tesis de doctorado en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas. México, DIE-Cinvestav.

- Gaspar, S. (2001). *La tesis: Un proceso pedagógico de construcción de conocimientos y significados culturales*. Tesis de doctorado en Pedagogía. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado.
- Guerrero, I. (2006). *Verano de la Investigación científica: significados construidos desde la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)*. Tesis de maestría en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas. México, DIE-Cinvestav.
- López, A. (2003). *Tensiones entre el individuo y la comunidad*. La propuesta educativa triqui y los programas de formación cívica y ética en México, Tesis de doctorado en Ciencias, con especialidad en Investigaciones Educativas, México, DIE-Cinvestav.
- Padierna, P. (2008). *Educación y ciudadanía en los movimientos sociales: mujeres zapatistas*. Tesis de doctorado en Pedagogía. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras.
- Sánchez, Rosalba (2006). *El proceso de graduación en el posgrado de Pedagogía de la UNAM: El caso de la maestría en Pedagogía*, Tesis de doctorado, México, FFyL-UNAM, División de Estudios de Posgrado.

3. Artículos de revistas.

- Arredondo, M. et. al. (1997), "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudios de casos sobre las prácticas y procesos de formación", e *Revista OMNIA*, año 13, número 36-37.
- _____. (2003). "La situación actual del posgrado en México", en *Revista OMNIA*, año 19, número especial, pp. 101-108.
- Castoriadis, C. 1992). "Pasión y conocimiento", en revista *Diógenes*, núm. 160, México, UNAM/Coordinación de Humanidades, octubre.
- Cortés, X. (1988/1989). "La tutoría en el posgrado de la UNAM" en *Revista OMNIA*, año 5, números 13-14, diciembre 1988/marzo 1989.
- Follari, R., (2002). "Argentina: El acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis", en *Perfiles Educativos*, Vol. 24 No. 95, México, CESU, pp. 7-22.
- Garrita, A. (1988/1989). "Tutoría universitaria: tres casos citables", en *Revista OMNIA*, año 5, números 13-14, diciembre 1988/marzo 1989.
- Ruiz, R., (2004). "Hacia un Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional", en *Revista OMNIA*, año 20, número especial, pp. 11-14.

4. Documentos oficiales.

- ANUIES (2006), *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas*, México, 275 p.
- Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM (2007-2102).
- Programa de Maestría y doctorado en Pedagogía de la UNAM (1999).
- Reglamento General de Estudios de Posgrado (1996), México, UNAM.

Reglamento General de Estudios de Posgrado (2006), México, UNAM.
5. Direcciones electrónicas.

Gaceta UNAM, 2 de octubre de 2006,
<http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/historico.html>

Gaceta UNAM, 4 de abril de 2005, Número 3 796,
<http://www.dgcs.unam.mx/gacetaweb/historico.html>

Historia de la FES Aragón.
<http://www.aragon.unam.mx/campus/historia/index.html>

Lineamientos Generales para el funcionamiento del Posgrado
http://www.posgrado.unam.mx/informacion/acervo/lineamientos_grales.pdf
consultado el 22 de diciembre de 2007.

Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM (2007-2012)
http://www.posgrado.unam.mx/cep/documentos/07_Plan_Desarrollo_Posgrado_2007-2012.pdf
consultado el 22 de diciembre de 2007.

Programa de Fomento a la Graduación de los alumnos de posgrado de la UNAM.
www.posgrado.unam.mx consultado el 15 de octubre de 2008.

Reglamento General de Estudios de Posgrado (2006) UNAM.
<http://www.posgrado.unam.mx/sistema/rgep.pdf>
consultado el 22 de diciembre de 2007.

Sánchez, R. (2007). “La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado”, en Revista electrónica de investigación educativa, 9 (1), Consultado el día 3 de mayo de 2007 en:
<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>