



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EL PROCESO DE GRADUACIÓN EN EL POSGRADO DE
PEDAGOGÍA DE LA UNAM: EL CASO DE LA MAESTRÍA EN
PEDAGOGÍA

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO
DE DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

P R E S E N T A

MTRA. ROSALBA ANGÉLICA SÁNCHEZ DROMUNDO

TUTOR: DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI
COMITÉ TUTORAL: DRA. ROSA MARÍA TORRES HDEZ.
DR. ALFREDO FURLAN M.

TESIS ELABORADA GRACIAS A LA BECA DGEP

CIUDAD UNIVERSITARIA 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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:

La conclusión de este trabajo fue posible gracias al generoso apoyo de la Dra. Raquel Glazman, la Dra. Rosa María Torres, el Dr. Alfredo Furlan y el Dr. Eugenio Camarena que aportaron su conocimiento, paciencia, apoyo, tiempo y entusiasmo para revisar en incontables ocasiones los borradores y avances de investigación, discutir posturas y señalar errores que mejoraron el trabajo y mi formación. Gracias por su total disponibilidad al diálogo en un ambiente cálido y libre.

De la misma manera mi más profundo agradecimiento a las Dras. Clara Carpy, Leticia Barba y Concepción Barrón, académicas profundamente comprometidas con la formación y graduación de estudiantes que dedicaron parte de su tiempo y conocimiento a revisar este trabajo.

Una mención especial a todos aquellos profesores, estudiantes, egresados y graduados que cedieron su tiempo y experiencia para realizar las entrevistas.

En el plano personal quiero agradecer a Leo compañero, amante, amigo y cómplice de todos y cada uno de mis proyectos; a mis padres por su presencia solidaria y amorosa en todos los momentos y proyectos, incluso en los más inverosímiles; a mis hermanos, Gerardo, Kary y Federico que desde su particular profesión aportaron soluciones a problemas técnicos con programas, observaciones para mejorar la presentación, el diseño y la impresión; y a todos mis amigos, en particular a María Luisa y Claudia.

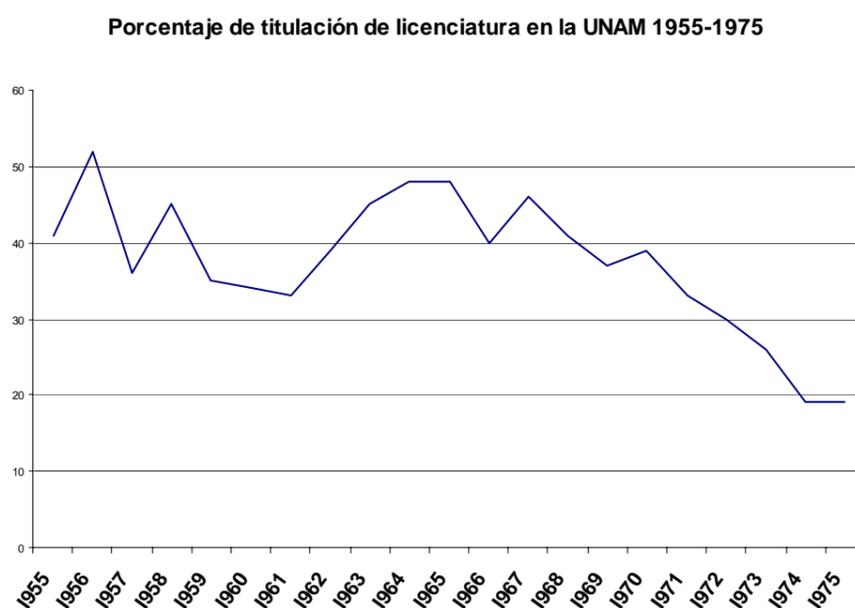
¡A TODOS MUCHAS GRACIAS!

INDICE

	PAGINA
INTRODUCCIÓN	I
CAPÍTULO UNO	
CONTEXTO	1
I CONTEXTO GENERAL	1
II LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN	16
III ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LA GRADUACIÓN	26
CAPÍTULO DOS	
MARCO TEÓRICO	33
I LA GRADUACIÓN COMO PROCESO	33
II LOS EJES QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA	37
CAPÍTULO TRES	
METODOLOGÍA	65
I LOS FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS	65
II LA METODOLOGÍA	68
CAPÍTULO CUATRO	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	
INCORPORACIÓN	95
III CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	96
I LA SELECCIÓN	113
II EL INGRESO	137
CAPÍTULO CINCO	
SOCIALIZACIÓN	143
I LA SELECCIÓN DE SEMINARIOS	143
II LA INTEGRACIÓN ACADÉMICA	156
III LA INTEGRACIÓN SOCIAL	172
CAPÍTULO SEIS	
TUTORÍA	177
I LA FIGURA DEL TUTOR	178
II LA INCORPORACIÓN CON LOS TUTORES	180
III LOS ELEMENTOS QUE SE REQUIEREN EN LA TUTORÍA	193
IV LAS CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN TUTORAL	201
V LAS MODALIDADES DE TUTORÍA	207
VI LAS CONDICIONES DE LA TUTORÍA	216
CAPÍTULO SIETE	
ACREDITACIÓN	222
I LA TESIS	222
II LA EVALUACIÓN	246
CONCLUSIONES	261
BIBLIOGRAFÍA	270

INTRODUCCIÓN

La graduación y titulación de estudiantes de educación superior parece constituir un problema que afecta de forma significativa a varias instituciones educativas, entre ellas a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De acuerdo con estudios realizados por diversos investigadores, el bajo índice de eficiencia terminal¹ se consolida como una tradición en el nivel de licenciatura desde los años sesenta, tal como lo muestra la siguiente gráfica.



Fuente: Garza Graciela. *La titulación en la UNAM*, México, CESU, 1986, p. 15

Los porcentajes son muy bajos y se van reduciendo paulatinamente de 1968 en adelante, los años setenta alcanzan los números más alarmantes llegando al 19%, lo que significa que la mayor parte de la población tiene problemas para concluir y acreditar este nivel de estudios. Pese a que durante los años ochenta y noventa se realizaron modificaciones a la

¹ Es decir, el balance entre la población que ingresa a un programa y la que logra concluir y acreditar la formación.

legislación y los planes de estudio, la situación prevalece y en 1998 la eficiencia terminal del nivel licenciatura se ubica por debajo del 40%².

El problema se extiende al posgrado que presenta similares o menores índices de graduación.³ Dentro de los programas con menor índice de graduación se encuentra la Maestría en Pedagogía que desde sus inicios manifestó un reducido número de graduados pues de los 40 egresados entre 1934 y 1954 sólo cuatro obtuvieron el grado en años posteriores, es decir una ínfima parte de una población, tradición que parece continuar, lo que supone que un gran número de estudiantes no concluyen sus estudios. El problema se agrava por el tiempo requerido que en esta maestría supera los nueve años.⁴

Pese a la gravedad de la situación, durante muchos años el bajo número de graduados y titulados sólo representaba un problema interno y no constituía un punto de enlace para evaluar la calidad académica de la institución ni para otorgar recursos. Sin embargo, a partir de la década de 1990, las políticas de calidad y excelencia educativa han puesto el acento (entre otros factores) en la eficiencia terminal de las instituciones, que es considerada como un indicador de un "óptimo" aprovechamiento de los recursos y un mínimo de desperdicio que supondría el abandono de los estudios. Este factor adquirió protagonismo en el marco de un escaso desarrollo económico, reducido presupuesto y políticas que tienden a restringir y condicionar el apoyo económico a la educación y otros servicios en función de sus resultados. La disminución del apoyo económico se justifica por el bajo índice de eficiencia terminal y la necesidad de racionalizar los recursos económicos y otorgarlos sólo a quien los merece. La graduación deja de ser vista como un asunto interno y se convierte en uno de los muchos elementos que permiten condicionar apoyos, determinar la calidad de la institución y de sus egresados.

Dada la trascendencia de la eficiencia terminal en términos de reconocimiento académico y de apoyo económico, los estudios se han enfocado al análisis de la graduación mediante investigaciones cuantitativas en las que se ubica el problema en función de datos estadísticos, porcentajes de egreso y los tiempos para alcanzarlo. Los resultados de algunas de estas investigaciones han evidenciado los escasos mecanismos de selección que permiten el acceso de estudiantes sin las condiciones académicas y materiales mínimas para desarrollarse

² A. Romo y M. Fresán "Los factores curriculares relacionados con el abandono y el rezago" en *Deserción Rezago y Eficiencia Terminal en Instituciones de Educación Superior*, www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib64/7.html

³ G. Rojas Argüelles *et al.* *El posgrado en la década de los 80's. Graduación, planes de estudio, población*, México, UNAM, Coordinación General de Estudios de posgrado, 1992, p.6.

⁴ *Ibidem.*

dentro del posgrado; así como serias deficiencias en la estructura de los programas que limitan la formación. Como resultado de estos trabajos y de las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales sobre educación superior, se comenzaron a realizar diversas reformas para evitar el abandono y el retraso en la trayectoria académica principalmente en el posgrado, entre ellas se aumentó el control y la selección de ingreso para elegir únicamente a los estudiantes con el "don" y garantizar las "habilidades" necesarias para graduarse; se estructuraron programas de apoyos y becas y se modificaron aspectos normativos y académicos con el propósito de mejorar la formación⁵ y elevar la eficiencia terminal. Se crearon seminarios para apoyar la elaboración del trabajo recepcional, los esfuerzos parecían enfocarse a la acreditación, en una visión que la reduce la graduación a un producto, postura que olvida que, para que potencialmente sea factible la realización de la tesis o un trabajo similar, es necesario considerar las prácticas de formación involucradas en su trayectoria escolar y analizar la forma en que éstas apoyan o limitan las posibilidades de graduarse.

El posgrado de Pedagogía no fue ajeno a estas medidas y durante los últimos años se modificó su estructura, se proporcionan becas para apoyar el desempeño académico, se reordenaron los programas, se creó la figura del tutor que acompañaría al estudiante a lo largo de su trayectoria, sin embargo la eficiencia terminal de la maestría no presenta ninguna mejoría, situación que atrajo nuestra atención para analizar los factores que afectan la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, propósito de este trabajo.

Realizar una investigación de esta naturaleza suponía cambiar la perspectiva del problema e insertarlo en un marco más amplio que involucre todos los aspectos de la trayectoria que hacen posible la formación y la graduación. Este esquema es propuesto por Arredondo *et al* que consideran a la graduación como un proceso que comienza al ingresar al programa y atraviesa todas las prácticas y procesos de formación hasta concluir con la acreditación⁶. A diferencia de otras propuestas que presentan a la graduación como el resultado de un proceso individual, los autores señalan que se trata de un proceso intersubjetivo en el que participan estudiantes, tutores y funcionarios en el marco de un programa de formación. Esta postura abre el marco de análisis y nos ofrece un escenario distinto para tratar de entender cuáles son los factores que inciden para lograr o no la graduación en función de los esquemas de formación.

⁵ En este rubro basta ver las reformas al posgrado en la UNAM a finales de 1995.

⁶ R. Sánchez Puentes y M Arredondo Galván (Coord.). *El posgrado en los programas de ciencias sociales y humanidades. La vida académica y su relación con la eficiencia terminal*. México, UNAM, 2000. introducción.

Se eligió este programa por la importancia de la formación especializada en el marco de políticas de medición y evaluación en las que se pide la certificación correspondiente a muchos docentes que buscan profesionalizar o legitimar su práctica a través del posgrado. Dentro de los programas en educación, la Maestría en Pedagogía atrae la atención de varios aspirantes ya que cuenta con una planta académica de alto prestigio y no requiere altos costos para cursarla. Al mismo tiempo, este programa presenta un serio problema: un bajo índice de graduación y altos plazos para alcanzar el grado.

La construcción de la investigación se encuadra en el programa, reestructurado a partir de 1999, donde se fusionaron los programas de Maestría en Pedagogía y el de Enseñanza Superior y se orientaron en función de las reformas realizadas a varios posgrados de la UNAM, modificaciones que tendrían como propósito mejorar la formación y elevar la eficiencia terminal al dirigirse varios aspectos medulares de la trayectoria. La primera generación de este programa ingresó en el año 2000, punto de partida para el presente análisis, que abarca las generaciones 2000, 2001, 2002 y 2003.

El estudio nace como una continuación de la exploración realizada en la maestría que analizó la graduación en los programas de Maestría y Doctorado en Ciencias Bioquímicas de la UNAM, bajo una base teórica similar, y cuyo referente empírico fue una investigación mayor denominada *"Investigación Comparada sobre Prácticas y Procesos de Formación en el Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Experimentales"*, coordinado por el Dr. Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), en el que participé como becaria. Los instrumentos de esta investigación fueron una entrevista temática que recogía las opiniones de los agentes en relación con los procesos de formación y un cuestionario que proporcionaba ciertos referentes sobre el capital cultural y los procesos, en una muestra que abarcaba: estudiantes, egresados, tutores y funcionarios.

En función de los hallazgos y limitaciones de este trabajo se decidió profundizar en la graduación en un campo disciplinario diferente que en contraposición con la tesis de maestría refiere un bajo índice de graduación. El planteamiento requirió ajustes en el marco teórico y en los instrumentos para obtener una mayor información sobre los procesos de formación, escenario en el que los relatos de vida aparecieron como un medio para proporcionar información sobre los hechos y la forma en que son apreciados por los sujetos. Asimismo, fue necesario ajustar la muestra pues, aunque los estudiantes y egresados podían ofrecer una

panorámica del problema, ninguno de ellos podía ofrecer una perspectiva del proceso en su etapa final por lo que fue necesario acudir a los graduados para obtener mayor información. Por otro lado, como el concepto de los autores sugiere la participación de otros agentes en la formación y el camino para lograr la graduación, era importante acudir a otros participantes del proceso que permitieran triangular la información, de manera que se recurrió a entrevistas temáticas con tutores y funcionarios para anudar estas visiones y acercarnos a lo que sucede cuando estas historias se cruzan en un evento formativo.

La tesis está compuesta de siete capítulos, en el primero aborda de forma muy breve el contexto general de la educación superior, el incremento en el interés por los estudios de posgrado y la forma en que esto afecta el desarrollo de los programas, la particularidad de los posgrados en educación, los problemas que enfrentan, lo que permite ir delimitando el problema objeto de estudio, el escenario en el que se desenvuelven los sujetos y las distancias circunstancias que afectan o modifican las disposiciones para ingresar a la maestría. A continuación se definen algunas de las principales líneas de investigación sobre la graduación para precisar la variedad de interpretaciones que hay y señalar la línea seguida en este estudio.

En el capítulo dos se expone el marco teórico basado en la perspectiva de Arredondo *et al*, que consideran la graduación como un proceso que atraviesa la trayectoria de los agentes. Los autores basaron su propuesta en la teoría del abandono de Vincent Tinto y la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, razón por la cual se hace referencia a estos elementos buscando establecer un esquema de análisis donde se integran los diferentes conceptos y su relación con la Maestría en Pedagogía. El capítulo tres corresponde a la metodología y define el andamiaje construido para aproximarse al referente empírico señalando: los fundamentos epistémicos sobre los que se tejieron las decisiones, la construcción de la investigación, la elaboración de los instrumentos y los problemas en el desarrollo.

El capítulo cuatro presenta los resultados de las diferentes prácticas y procesos de formación (incorporación, socialización, tutoría y acreditación) que comienza por la incorporación de los estudiantes y define las características de la muestra y algunos elementos que hacen problemática la graduación desde el ingreso, como pueden ser los mecanismos de selección, el perfil de ingreso de los estudiantes y las formas de incorporación. A continuación, el capítulo cinco aborda la socialización y la forma en que los estudiantes van adquiriendo las costumbres del grupo para la construcción de conocimientos y la integración académica y social al programa; lugar en donde definimos los criterios para la selección de seminarios, la integración académica

y social al programa, y la manera en que estos elementos repercuten en la formación y la elaboración del trabajo recepcional.

Por lo que respecta al capítulo seis, este analiza algunos aspectos de la tutoría que afectan la graduación como son las formas de incorporarse con el tutor, los cambios o renuncia de éstos, los conceptos que hay sobre la tutoría, las condiciones de la práctica, las particularidades de la relación tutorial y de sus modalidades y la forma en que convergen en mayores o menores posibilidades de integración, formación y graduación. En seguida, el capítulo siete aborda algunos aspectos relacionados con la acreditación a partir de dos ejes: la elaboración de la tesis y su evaluación donde se destacan los problemas académicos y administrativos que afectan la construcción de los procesos, la forma en que se percibe al grado y la incidencia de estos elementos en la graduación.

Finalmente se presentan algunas consideraciones generales que pretenden efectuar un balance de los factores que favorecen y retrasan la graduación, en función de los resultados obtenidos; espacio que sirve para delinear los logros del trabajo y abrir nuevas interrogantes y aspectos a analizar.

CAPÍTULO UNO

CONTEXTO

Comprender la problemática de la graduación de la Maestría en Pedagogía de la UNAM, nos obliga a ubicarla en un marco de relaciones, procesos y hechos afines que contribuyen a darle sentido y coherencia en un espacio y tiempo precisos. En consecuencia, el propósito de este capítulo es ubicar el entramado contextual en el que se inserta el problema y atender a los elementos y hechos que inciden en él. Para lograrlo, se desarrollan tres apartados: en el primero se hace un esbozo general del contexto, que sin pretender ser una cronología de la educación superior, rescata ciertos aspectos que han influido en los intereses de los agentes y las instituciones, y resultan relevantes para entender el escenario en que se desarrolla el posgrado.

Una vez definido este espacio nos centramos en la particularidad del área pedagógica para profundizar en los programas en educación y destacar la estructura de las propuestas, las formas de trabajo, las dificultades que los aquejan y dentro de ellos ciertos aspectos relativos a la eficiencia terminal. Estos elementos nos dejarán ver el entorno y los puntos álgidos que afectan al programa objeto de estudio, lo que nos permitirá comenzar a ubicar el problema y definir algunos factores implicados.

Y dado que, la eficiencia terminal constituye un tópico de interés de instituciones y expertos en el área (especialmente a raíz de las políticas de evaluación en las que se valoran los logros y la calidad, entre otras cosas, a través de los índices de graduación), el último apartado lo dedicaremos a una breve panorámica de algunas de las líneas de investigación sobre el tema, esquema con el que pretendemos delinear las diferentes posibilidades para estudiar el problema y ubicar el tipo de investigación propuesto.

I. CONTEXTO GENERAL

El marco en que se ubican y desarrollan los posgrados responde a una cadena de circunstancias y problemas a lo largo de las últimas décadas que afectan la percepción de los estudiantes, los

académicos y las instituciones con respecto a los estudios superiores y el desarrollo de los programas educativos. En este espacio intentamos esbozar algunos de los factores como son el crecimiento de la matrícula, la devaluación de los títulos de licenciatura y los problemas que esto ha generado, en un marco caracterizado de la siguiente manera: a) la época dorada de reconocimiento y movilidad social ubicada entre los años veinte y cincuenta, b) el crecimiento reactivo definido a finales de las décadas sesenta y setenta, c) la calidad de la educación comprendida en la década de los ochenta, y d) la época de la evaluación a partir de los noventa.

a) La época dorada. En los años veinte como resultado de la Revolución Mexicana era necesaria la construcción de una nueva nación y su desarrollo educativo. Las tareas se dirigían a definir y fortalecer el sistema educativo nacional en todos sus niveles, específicamente en educación básica y media. La educación superior buscaba formar para el desarrollo económico en el marco de una sociedad en proceso de industrialización que otorgaba movilidad social a los egresados, especialmente de licenciatura.¹ En este caso sucede, como señala Raymond Boudon, cuando las vacantes exceden a los aspirantes se produce una movilidad social ascendente en un estado de incipiente industrialización.² Para entonces se decía que había más de un puesto por cada egresado,³ lo que daba una funcionalidad y valor a los títulos académicos, accesibles únicamente a un fragmento de la población.

Las oportunidades se concentraron en las ciudades y dieron paso a un paulatino proceso de migración y concentración de la población en zonas urbanas que favoreció la conformación de estratos medios. Estos grupos veían en los estudios la manera de modificar el lugar social de nacimiento y obtener una mejor posición ya que los títulos escolares equivalían a lo que en otros tiempos fueron los títulos de nobleza.⁴ Esto comenzó a configurar el mito de la movilidad social a través de la formación académica, particularmente de licenciatura.

El posgrado no presentaba crecimiento y el impulso a este nivel se ubicaba al interior de las universidades como parte de un proceso de legitimación de la planta académica. Esta postura se

¹ J. Hanel del Valle y Huáscar Taborga. *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, México, ANUIES, 1993, pp.164.

² G. Varela Petito. "Universidad y desarrollo: el vínculo crítico", en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova Cardiel (coord.) *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México, CESU-PORRÚA, 1981, Tomo I, p. 37.

³ C. Muñoz Izquierdo. "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo" en Pieck Enrique (coord.). *Los jóvenes y el trabajo, la educación frente a la exclusión social*, México, UIZ/IMJ/UNICEF p.164.

⁴ P. Bourdieu. "El nuevo capital" en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Tr. Thomas Kauf, Barcelona, Editorial Anagrama, 2da edición, 1999, p.37.

podía apreciar en el Plan Caso-Chávez que pretendía impulsar la obtención de grados diferentes a las licenciaturas para los académicos, medida que se inspiró en las reformas de la Universidad de Berkeley.⁵ Aunque, de acuerdo con autores como Gil Antón, en Estados Unidos si se proporcionó a los profesores la formación correspondiente al grado, mientras que en México, se otorgaron los grados a partir del reconocimiento de su labor docente,⁶ y saber adquirido en la práctica. Estas medidas podían ser justificadas por el reducido número de profesores en el medio y la ausencia de reglas específicas que normaran el campo.

En este periodo parecía existir una adecuada congruencia entre la educación superior y el mercado laboral que contribuían a una alta valoración social de los estudios, sus egresados, sus académicos y las instituciones de educación superior, no parecían existir políticas públicas en educación superior⁷ y las decisiones sobre este nivel educativo se tomaban al interior de las instituciones, aspecto que continuó algunos años más y se combinó con un desarrollo estabilizador en el ámbito económico.

b) El crecimiento reactivo. En la década de 1970, el modelo económico del país entró en una etapa de modernización, la especialización de recursos humanos se hacía más evidente y necesaria, lo que planteó la necesidad de estructurar reformas a la educación superior para que respondiera a las expectativas sociales y las necesidades nacionales. Asimismo, al constituirse la educación en un bien de movilidad en una parte del imaginario social, comenzó la pelea por ampliar los espacios educativos; idea que era impulsada por programas políticos de intercambio para obtener apoyo político en elecciones o legitimación en el poder.⁸ La preocupación de la educación se centraba en la cantidad, en la medida en que se atendía a grupos mayores.

Sin embargo, en esta misma década, el sistema productivo empezó a tener sus primeros reveses y se redujeron las oportunidades de movilidad social que ofreció la educación, la oferta rebasó la demanda de empleos, aumentaron las tasas de desempleo y se contribuyó a la utilización de credenciales para acceder al empleo y seleccionar candidatos sin subir el salario.⁹ La espiral

⁵ L. Meléndez Meléndez. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudio, títulos y grados 1910-1994*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1996, p. 59.

⁶ M. Gil Antón. "Un siglo buscando doctores", *Revista de la Educación Superior en línea*, México, N. 113, 2000, <http://www/lanuies.mx/ANUIES>, pp. 1-3.

⁷ J. Mendoza. *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-PORRÚA, 2002, p. 13.

⁸ M. Gil Antón *et al.* *Académicos: un botón de muestra*, México, UAM, 1992, p. 33.

⁹ V. M. Gómez. "credencialismo" en *Educación y realidad socioeconómica*, México, CEEE, 1979, p.271.

inflacionaria propició la devaluación de los títulos de licenciatura y el aumento en los requisitos académicos; Muñoz Izquierdo señala que en 1974 sólo el 35% de la población con estudios superiores había alcanzado una movilidad ascendente; en tanto que el 54% desempeñaba ocupaciones que requerían de una escolaridad inferior a la que habían obtenido,¹⁰ es decir, estaba subempleada.

Pese a la contracción del mercado laboral, el sector más dinámico fue la universidad, que con el crecimiento de la población de las instituciones de educación superior en la década de 1960 incrementó la planta docente y se convirtió en el refugio ocupacional de muchos egresados ante la falta de movilidad de otros mercados.¹¹ Bajo estas condiciones, el ingreso de muchos académicos se realizó bajo condiciones poco reguladas y se incorporaron a las universidades, académicos recién egresados con poca o nula experiencia en el área pedagógica. De acuerdo con algunos estudios, en un gran porcentaje se trataba de los propios egresados de las instituciones; esto es, una forma de endogamia.¹² En este marco surge la preocupación por la formación de profesores y en 1971, en una reunión de la ANUIES, se propuso la organización de cursos, seminarios y el financiamiento de estudios de especialización, maestría y doctorado a fin de fortalecer la docencia, la cual había disminuido su calidad, ante la ampliación de la matrícula.¹³ Los estudios de posgrado aparecían como una vía para la profesionalización docente y para subsanar las carencias de su formación, sin embargo no había líneas o políticas que obligaran a este proceso y la decisión de profesionalización sólo dependía de los profesores.

El problema de la disminución de la calidad no sólo era atribuible a la preparación de los docentes, cabe destacar que se trataba de estudiantes cuyo perfil socioeconómico y cultural en muchos casos era bajo, a diferencia de otras épocas en las que los estudiantes eran miembros de las clases acomodadas, en este periodo los estudiantes pertenecían a estratos medios y bajos, cuyo medio familiar y social no les proporcionaba muchas posibilidades de adquirir capital cultural que los ayudara en su desempeño académico.¹⁴ Esta condición, unida a los bajos recursos y a que el motor

¹⁰ C. Muñoz Izquierdo. "Educación, Estado y Sociedad 1930-1976" en *Revista de la Educación Superior* en línea, México, Vol. 9, N.34, 1980, cuadros, <http://www.anuies.mx>

¹¹ R. Kent Serna. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva imagen, 1990, p. 181

¹² M. Gil Antón *et al.* *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-A, 1994, pp. 28-37.

¹³ J. Barrón Toledo. "Características del posgrado en México", en *El Desarrollo Del Posgrado en La Educación Superior*, México, Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior, 1981.

¹⁴ F. Reimers Arias. "¿Equidad en la educación?" en *Revista Iberoamericana* N. 23, mayo-Agosto, 2000, <http://www.campus-oei.org/revista/rie23a01.html> p.3.

fundamental para muchos de estos estudiantes era obtener la movilidad social y no el interés por aprender, volvía difícil la formación. Esta situación se veía reflejada en el egreso¹⁵, que era muy bajo, por lo que como señala Bartolucci, la universidad de masas era atribuible al ingreso no a la permanencia y al egreso.¹⁶

Al final de esta época, las instituciones presentaban problemas por el crecimiento poco planificado, falta de organización, politización, sindicatos y programas de estudio desfasados respecto al contexto,¹⁷ los títulos dejaban de ofrecer la movilidad social que en otros años ofrecieron; los profesores dejaron de ser los hombres sabios y preparados cuya experiencia era valiosa, estos factores deterioraron la imagen de la educación superior pública, se señala entonces a la calidad como la preocupación central, situación que será más clara en la siguiente década. Espacio en el que se fomentó la visión del posgrado como un mecanismo de profesionalización docente, y en algunos casos, como un medio para subsanar las carencias de formación en la licenciatura,¹⁸ sin embargo no hay un gran crecimiento de la matrícula.

c) La calidad de la educación. En la década de 1980, las crisis económicas y políticas dejaron de dirigir la mirada al aspecto cuantitativo para concentrarse en los resultados y en lo que se llamó *la calidad de la educación*. Lo anterior surge ante la preocupación cimentada en informes oficiales e investigaciones que hacían patente la inadecuada preparación de los docentes, la poca comunicación entre docencia e investigación y los problemas de eficiencia terminal, este panorama ofrecía magros resultados, representaba un alto costo y un gran “desperdicio” de recursos. Como ejemplo, en la UNAM el rector Carpizo mencionaba que de 1959 a 1983 en licenciatura egresó el 48.5% y se tituló el 27.7% de esta población,¹⁹ es decir un bajo índice de eficiencia terminal, cuestión a la que deben añadirse los tiempos requeridos para titularse que, según Garza Mercado, alcanzaban los 9 años, con lo que se tiene un doble problema: el bajo número de titulados y los

¹⁵ M. López Bedolla *et al.* “Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior” en *Revista de la Educación Superior*, N. 69, 1989, p.36.

¹⁶ J. Bartolucci. *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, México, CESU-Porrúa, 2000, p.18.

¹⁷ J. Mendoza. “Las políticas de educación superior y el cambio institucional” en *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU/Porrúa, 2002, p.130.

¹⁸ M. Servin Massieu. “Normas y Lineamientos del Posgrado” en *El desarrollo del posgrado en la Educación Superior*. Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior, México, 1981, p.113.

¹⁹ M. López Bedoya *et al.* “Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior”, *Revista de la educación Superior*. México, Vol. 18, N. 69, 1989, pp. 27-50.

tiempos empleados.²⁰ Estas cuestiones hacían ver a la educación pública como un gasto que no fructificaba y fueron reforzados por políticas de organismos internacionales que enfatizaban la baja calidad debido al crecimiento poco planificado de las instituciones públicas y la falta de preparación adecuada de los docentes, entre otros factores.

Con la pérdida del prestigio de las instituciones públicas, adquiere fuerza la educación privada que es vista como de mayor calidad, aunque a decir de Dridricksson no difiere en calidad, sino en la atención a diferentes sectores sociales y a la orientación laboral.²¹ La dicotomía entre los dos sectores renueva las diferencias sociales que la masificación de la educación superior había diluido y ayuda a absorber la población que el sector público ya no podía atender, mediante dos tipos de formación: una de "elite" y otra de consumo y absorción de la matrícula.²² La expansión de instituciones educativas particulares se vuelve un mercado de profesionistas a quienes se les solicita para su ingreso, el posgrado.

En esta época, el poder adquisitivo de los salarios se redujo y suscitó un doble problema, por un lado origina la *fuga de cerebros*, principalmente de investigadores que se dirigían al extranjero y a las empresas privadas y provocaba la pérdida de la inversión educativa, pocas posibilidades de desarrollo científico y tecnológico; y obligó a estructurar medidas para su retención. En 1984 se creó el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como un órgano nacional que se encargaba de dar reconocimiento simbólico y económico que permitía institucionalizar la carrera de investigación y normar el ingreso, entre otros elementos, a través de los grados académicos.

Por otro lado, la caída de los salarios también forzó a los académicos a multiplicar el empleo para obtener mayores recursos con lo que se indujo a la desatención de grupos²³ ante la convicción de que al no ser retribuidos totalmente no había compromiso en el trabajo. Los docentes señalaban: "*hacen como que me pagan, hago como que trabajo*",²⁴ escenario que contribuyó al deterioro de la calidad educativa y a la estigmatización de los profesores como "flojos". En este marco y bajo la idea de que hay que elevar la calidad, la política educativa se dirige a la Modernización Educativa

²⁰ G. Garza. *La titulación en la UNAM*, México, CESU, 1986, p.13.

²¹ A. Dridricksson. "La educación superior desde las perspectivas de cambio global" en Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez (Coords.) *Escenarios para la universidad contemporánea*, Pensamiento universitario N. 83, México, CESU-Coordinación de Humanidades, 1995, p.127.

²² J. Balán y García de Farnelli. "El sector privado de la educación superior" en R. Kent (Comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002 p. 218-222.

²³ J. J. Brunner. "Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas" en R. Kent (Comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002 p.113.

²⁴ M. Gil Antón. "Los académicos de los noventa", *op. cit.*

tomando como parámetro una evaluación publicada mediante el informe Coombs, y algunos lineamientos internacionales, en donde se destaca la evaluación como herramienta para ubicar e impulsar la calidad a través de la competencia por los recursos, y la implementación de complementos salariales a los profesores, sin aumentar directamente el salario, postura que será más clara en la siguiente década.

La relación profesionistas-puestos de trabajo era de un lugar por cada cuatro egresados y los restantes podían ubicarse en el subempleo,²⁵ había una pérdida del valor de los títulos de licenciatura que propició la extensión de la carrera y el ingreso al nivel inmediato superior como forma de acceso al mercado laboral²⁶ para evitar verse *desclasados*. El mito de movilidad social que en otros años era atribuido a la licenciatura parecía transferirse al posgrado que era visto como: medio de acceso al sector laboral, elemento para profesionalizar la docencia, mecanismo remedial a las carencias en la formación y, en algunas instituciones privadas, como una forma de titulación de licenciatura. Además en este periodo aumenta el número de becas y lugares en posgrado, lo que para Elvia Rosado, más que un afán por democratizar, se trata de un mecanismo de contención de desempleados,²⁷ aumentando el interés por este nivel de estudios particularmente de la maestría que representaba el 69% del total de la población. Con esto, el ingreso a los estudios de posgrado adquiere mayor atractivo, cuestión que puede verse reflejada en el aumento de la población que en 1972 era de 4,444 y en 1989 alcanza los 42,655.²⁸

Pero la rápida expansión de la matrícula no vino acompañada de una alta calidad luego que, según Arredondo y Wuest, muchos de estos programas fueron improvisados al responder a las demandas del mercado más que a intereses académicos.²⁹ Esto contribuyó a arrastrar una serie de problemas académicos, sociales y políticos de niveles y años previos que representaban un grave riesgo para el desarrollo de este nivel, la formación académica y el desarrollo y consolidación de este nivel de estudios³⁰. Dentro de los problemas que fueron arrastrándose de un nivel a otro

²⁵ C. Muñoz Izquierdo. p. 164.

²⁶ E. Tenti Fanfani. "Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, Vol. 3, N. 2, Mayo-Agosto, 1995, p.62.

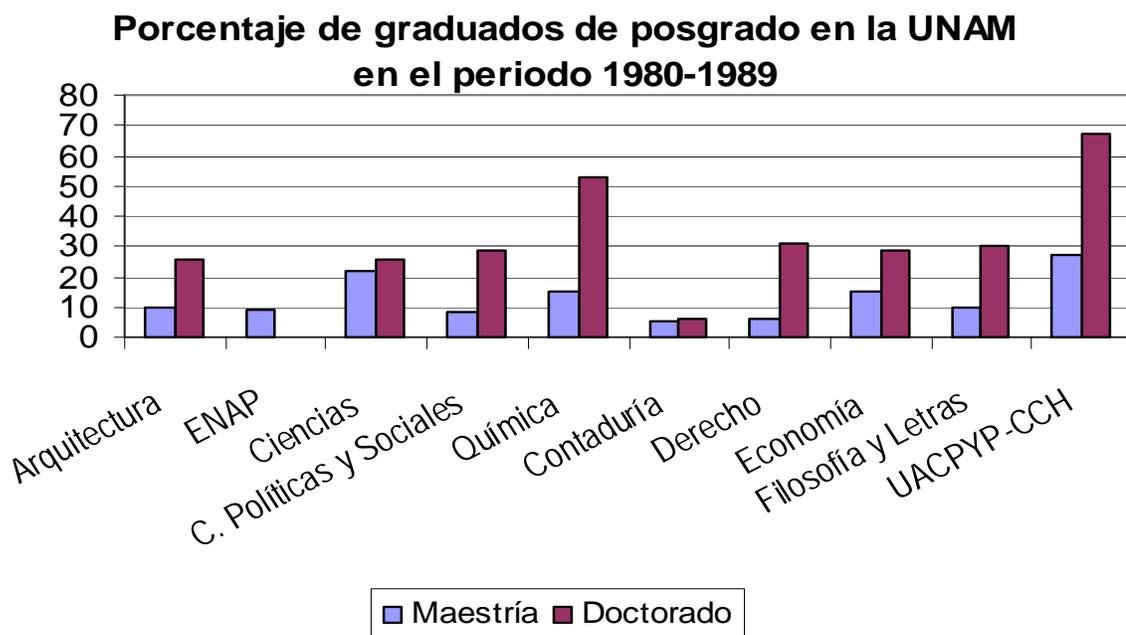
²⁷ C. Elvia Rosado. "Eficiencia, eficacia y contradicciones en las instituciones de educación superior" en *Revista de la Educación Superior*, México, N. 56, 1985, p. 7.

²⁸ *Anuarios Estadísticos de la ANUIES 2002*. Población escolar del posgrado. Resúmenes y series históricas en www.anuies.mx

²⁹ M. Arredondo G. "Evaluación y acreditación de los programas de posgrado" en *Revista de la Educación Superior*, México, N. 71, 1989, p.62 y Teresa Wuest, *El posgrado en México*, México, Cuadernos del CESU N. 17, 1990 p. 22.

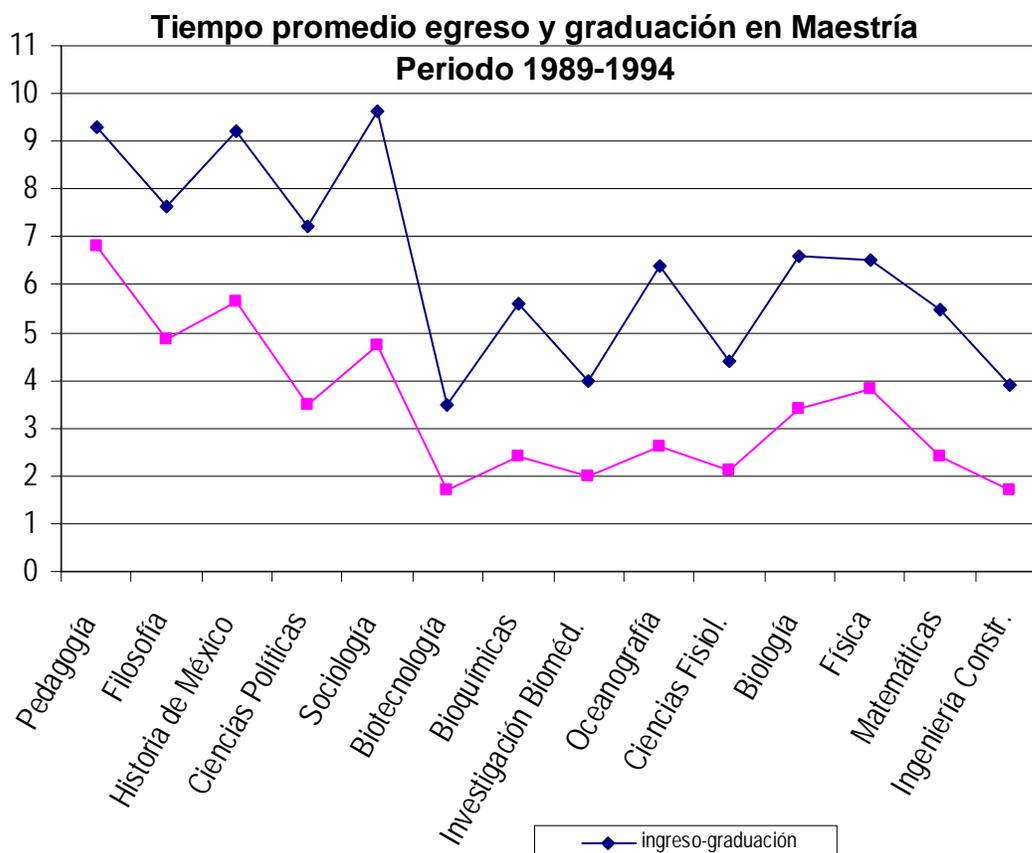
³⁰ J. Barrón Toledo. *op.cit.* 67-68.

queremos destacar uno: la eficiencia terminal que al igual que en la licenciatura era reducida, tal como lo muestra la siguiente gráfica.



Fuente: Rojas *et al.* *El Posgrado en la Década de los 80's. Graduación, planes de estudio, población*, México, UNAM Coordinación General de Estudios de Posgrado, 1992, p. 6.

La mayoría de los porcentajes son reducidos, particularmente los de la maestría, los números se ubican por debajo del 30%, sólo dos entidades tienen índices más elevados la Facultad de Química y la UACPYP. Esto significa un fuerte problema de eficiencia terminal en la maestría, cuestión a la que se suman los tiempos para la graduación, que al igual que en licenciatura, son elevados y llegan a los nueve años.



Fuente: Coordinación General de Estudios de Posgrado. *Población, graduación de maestrías y doctorados 1989-1994*, México UNAM, 1996.

Los tiempos más reducidos de ingreso-graduación los presenta la Maestría en Biotecnología y la de Ingeniería, en contraposición, los más altos los registran las Maestrías en áreas sociales y humanísticas como Sociología, Historia de México y Pedagogía, mismas que oscilan entre los nueve y diez años. Hay un amplio periodo entre el egreso y la graduación en muchos programas, lo que puede sugerir dos situaciones: grandes problemas para elaborar la tesis o abandonos parciales de la misma que se extienden por varios años. De esta manera, el problema de eficiencia terminal parece afectar a la licenciatura y el posgrado.

d) **La evaluación.** En la década de 1990, el mundo entró a procesos de globalización económicos, comerciales y culturales que fomentaron el rompimiento de las barreras y el incremento en las relaciones. Se crearon una serie de acuerdos comerciales que definían las características que deberían de cubrir los sujetos, las instituciones, las empresas y las organizaciones para efectuar estos intercambios. Esto trajo modificaciones a varios aspectos comerciales y educativos, entre ellos a la educación superior como formadora de profesionistas. Las características de programas, prácticas y profesionistas ya no serían definidas sólo en función de los requerimientos del país sino de los parámetros de los acuerdos comerciales y culturales. Estos parámetros eran delimitados de acuerdo con el perfil del país predominante como, por ejemplo, en el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá se basó fundamentalmente en los lineamientos de Estados Unidos sobre educación superior, por lo que los cambios en este rubro se orientaron a una mayor competitividad y vinculación con las empresas, la competencia entre instituciones, etcétera.³¹ Estos tratados ejercieron cierta presión para modificar los programas, las prácticas y el desarrollo de los programas educativos.

Al mismo tiempo, en el escenario mundial comenzó a surgir una nueva forma de dominación: la de los organismos supranacionales como la Organización para el desarrollo y la Cooperación Económica (OCDE), Banco Mundial (BM) y Fondo Monetario Internacional (FMI) que durante este periodo se consolidaron como ejes rectores de prácticas sociales, económicas y educativas. Estos organismos establecían las "recomendaciones" de lo que deberían de ser políticas internas en los diferentes campos, mismas que no tenían un carácter voluntario y se convertían en directrices obligatorias si los países querían acceder a préstamos económicos. En este marco, la educación Superior no fue la excepción y se efectuaron modificaciones para orientarla al ideal propuesto.³²

En ambas posturas (organismos y tratados comerciales) se destacaba la necesidad de volver más competitiva la educación y elevar la calidad, propósitos que serían alcanzados a través de la evaluación unida a la asignación de recursos. Asumir estas políticas educativas no era voluntario pues iban unidas a la asignación de presupuesto, condicionado a los resultados.

³¹ H. Aboites. *Viento del Norte, TLC y privatización de la Educación Superior en México*, México, UAM-Plaza y Valdés, 2da. Edición, 1999 p. 37.

³² C. Barrón Tirado *et al.* "Efectos de la política de modernización educativa en la Educación Superior en México. Problemáticas y Críticas" en Guillermo Villaseñor (Coord.) *La identidad en la educación superior en México*, México, UNAM-CESU-UAM, 1997 p. 128.

A nivel interno eran aceptadas por un panorama interno de constantes crisis económicas y bajos resultados en cuanto a calidad y eficiencia terminal,³³ lo que implicaba un “déficit” en la inversión y reflejaba un desperdicio de recursos³⁴ que en medio de crisis económicas favoreció políticas de mayor control del gasto escolar³⁵ para otorgar los recursos sólo a quienes los merecen. Con esta política se pasa, según Mendoza, del Estado benefactor al Estado evaluador,³⁶ ahora, quien quiere recursos tiene que ganarlos y los criterios para las evaluaciones se definen desde los ámbitos político y económico.

Hay que precisar el uso particular que se le daba a este vocablo en este contexto, pues si bien es cierto, como señala Glazman, que la evaluación es una tarea compuesta por tres dimensiones: la teórica, la metodológica y la axiológica,³⁷ que se combinan entre sí sin que ninguna deba adquirir mayor peso que las otras; el modelo sugerido señalaba un excesivo énfasis en la parte metodológica e instrumental y poca claridad en su parte axiológica y teórica, visión utilitarista de los conocimientos y una educación para la competencia y el mercado que dejaba poco espacio para la formación.³⁸ Esta postura afectó profundamente las prácticas y los programas que comenzaron a dirigirse a lo útil y rentable y dejaron de atender la parte reflexiva y cognitiva.

En este contexto, la evaluación tenía una doble función, por un lado permitía determinar los programas y sujetos más rentables para invertir; y por otro, aparecía como la llave mágica que resolvería todos los problemas y elevaría la calidad, por lo que comenzó su aplicación en los diferentes ámbitos del sector educativo. Como resultado de lo anterior, en 1990 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, es decir, se institucionaliza la evaluación que se extendió a todos los ámbitos y agentes educativos, entre ellos al posgrado, que a partir de 1991 se evalúa a través del *Padrón de Posgrados de Excelencia Académica* del CONACYT. La evaluación más que un elemento de mejora se convirtió en una directriz de actividades y programas educativos a través del condicionamiento de los recursos en función de los resultados. Pese a que el discurso era “evaluar para mejorar”, según algunos especialistas la lógica parecía invertirse y se evaluaba

³³ A. Romo y M. Fresan. “Los factores curriculares relacionados con el abandono y el rezago” en *Deserción Rezago y Eficiencia Terminal en las Instituciones de Educación Superior*. www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib.64/7.html

³⁴ J. J. Brunner. p. 131.

³⁵ R. Glazman. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós, 2001, p.33-34.

³⁶ J. Mendoza *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-Porrúa, 2002.

³⁷ R. Glazman. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós, 2001, p.96.

³⁸ G. Villaseñor G. *La función social de la educación superior en México*, México, UAM-UNAM-CESU, 2004, p.217.

para obtener recursos y no para mejorar,³⁹ lo que contribuía a buscar credenciales y acreditaciones para lograr obtener mayores recursos. En este escenario, los posgrados aparecen como una opción viable para profesionalizar la planta docente, elevar la calidad y lograr mayores recursos.

La evaluación se extendió a los académicos, y se crearon los programas de estímulos que aparecían como parte de las políticas internacionales y nacionales con el propósito de elevar la calidad educativa, fomentar la permanencia y compensarlos salarialmente con base en el mérito.⁴⁰ (PREPAG, PRIDE, etc.). Estos programas surgieron en el marco de un alto deterioro salarial y eran vistos por algunos como una forma de premios y castigos⁴¹ que trataba de corregir y curar la deficiente formación de los docentes y la baja productividad. Sus evaluaciones otorgaban diferente reconocimiento a las actividades académicas, con lo que se fomentaron aquellas prácticas que reportaban mayores puntos como la obtención de grados académicos, publicaciones e investigaciones, mismas que podían traducirse en beneficios económicos y simbólicos. En este escenario, actividades como la enseñanza que representaban un menor puntaje generaban menor interés y atención en algunos académicos⁴², por lo que los problemas en el rubro de la formación de estudiantes se agravaron, no había mucha atención de algunos académicos a esta actividad. Lo anterior contribuyó a que muchos de los problemas educativos como el de la eficiencia terminal no fueran resueltos, incluso se vieran agravados pues no había los conocimientos necesarios para esta actividad o la guía para solventarlos, se generaron prácticas de simulación en tutorías y en algunos casos se favoreció la elaboración de trabajos de baja calidad, mismos que son aceptados, según Izquierdo Sánchez, porque se busca obtener un mayor puntaje en las evaluaciones.⁴³

³⁹ A. Díaz Barriga. "El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernidad" en H. Muñoz (Coord.) *Universidad: política y cambios institucional*, México, CESU-Porrúa, 2002, p. 174.

⁴⁰ A. Díaz Barriga. "Presentación", en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Pensamiento Universitario N. 86, México, CESU-UNAM, 1998, p.10.

⁴¹ M. Rueda. "Evaluación académica vía los programas de compensación salarial" en M. Rueda y M. Landesmann (Coord.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* Pensamiento Universitario 88, México, CESU-UNAM, 1999, p. 26.

⁴² A. Díaz Barriga "Los programas de evaluación (estímulos) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM" en A. Díaz Barriga y T. Pacheco (Coord.) *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Pensamiento Universitario N. 86, México, CESU-UNAM, 1998, pp.37-52.

⁴³ M. A. Izquierdo Sánchez. *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México, UPN, 2000, p. 148.

Todos los factores hechos y circunstancias señalados durante estas décadas coadyuvaron al aumento en la matrícula del posgrado que llegó a 48,026 en el 2002.⁴⁴ En estos años, los grados académicos aparecen como:

- 1) Opción de formación y acreditación de profesores de nivel superior, tendencia que permanece vigente, especialmente ante las políticas de evaluación y los programas de estímulos.
- 2) Medio para el acceso a círculos laborales y académicos ante la compactación del mercado laboral y la sobreproducción de títulos de licenciatura.
- 3) Recurso remedial ante las deficiencias de la formación de licenciatura.
- 4) Formador de investigadores, tendencia que se inició con la creación del SNI.
- 5) Forma de titulación del nivel inmediato anterior, visión que es apoyada por la perspectiva empresarial de algunas universidades privadas que buscan "retener al cliente" por más tiempo.
- 6) Formador de personal especializado, ante la parcelación del conocimiento y la necesidad de personal altamente capacitado que en el sector económico y cultural con otros países puedan homologarse e intercambiarse.

Este crecimiento vino acompañado de múltiples problemas de formación que se arrastraron desde los años previos, entre ellos, uno de los que más llamaba la atención en el entorno de evaluaciones y asignaciones de recursos, era la eficiencia terminal. En este marco de recomendaciones externas y problemas internos, instituciones como la UNAM plantearon a finales de los noventa una reestructuración de los estudios de posgrado con el fin de proporcionar una formación de recursos humanos de excelencia académica, acatando algunos de estos postulados y tomando como base programas de elevado éxito académico (por sus resultados) como los de la UACPYP y algunos del área científica; y propusieron:

- 1) La articulación e integración de entidades académicas en programas conjuntos compartidos por escuelas, facultades, institutos y centros de investigación.

⁴⁴ *Anuarios Estadísticos de la ANUIES 2002. Población escolar del Posgrado, Resúmenes y Series Históricas*, p.3.

- 2) La creación de órganos colegiados (Comités Académicos) que dan a la academia la capacidad de conducción del programa para la operación, la evaluación y la propuesta de cambios en el ámbito académico.
- 3) El fortalecimiento del Sistema Tutorial para apoyar la formación de los estudiantes y la elaboración de la tesis, especialmente por el éxito que habían tenido programas como los de la UACPYP siguiendo esta metodología.
- 4) La flexibilidad en la configuración de los programas que garantizara, al mismo tiempo, el rigor académico.
- 5) La apertura de nuevos espacios de estudios inter y multidisciplinarios.

Estas propuestas parecían tomar como modelo las citadas recomendaciones y algunas de los programas con mayor índice de graduación. En este contexto se enmarcaba el posgrado de Pedagogía de la UNAM, que se vio sometido a modificaciones y a la necesidad de readecuar sus prácticas conforme a los nuevos esquemas de formación. La cuestión es que algunos de estos posgrados desde su origen fueron exitosos, mantenían una cooperación entre institutos y facultades, contaban con el sistema tutorial cuya función era la formación y se daba la inmediata incorporación de los estudiantes a la investigación como parte de las tradiciones;⁴⁵ mientras que los programas cuyo origen fue diferente, requerían de un cambio en las disposiciones y prácticas que no siempre era posible, pues había que mediar con las prácticas y costumbres institucionales que prevalecían, considerar la conformación y organización de los grupos académicos y las condiciones. En un marco de competencia generado por las políticas de la década de 1990, era difícil la cooperación entre instituciones, grupos y sujetos en programas compartidos, pues a veces persisten serios distanciamientos por cuestiones espaciales, disciplinarias o personales.

En este esquema, la tutoría académica aparecía como una alternativa para abatir la deserción y el rezago, más que como un método de formación integral.⁴⁶ Lo que para algunos hacía que el esquema apareciera como deseable pero poco posible y de poco impacto por no ver el contexto general del problema que, según Muñoz Riverohol, abarca aspectos académicos, afectivos

⁴⁵ R. Sánchez Dromundo. *El proceso de graduación en los posgrados de ciencias experimentales de la UNAM: el caso de la Maestría y Doctorado en Ciencias bioquímicas 1997*. México, Tesis de Maestría, Facultad de filosofía y Letras, 2002, pp.147-149.

⁴⁶ B. A. Muñoz Riverohol. "La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 1, N. 1, 2003-4, p.15.

y económicos. En los primeros, el planteamiento no consideró la necesidad de formar a los tutores para esta tarea, particularmente en los programas que antes manejaban la figura del "asesor" y que tienen que modificar sus prácticas de enseñanza. En consecuencia, la modificación no vino acompañada de una orientación sobre cuáles tendrían que ser las actividades y características de un tutor, por lo que la interpretación va a depender de los académicos, quienes muchas veces, con prácticas y tradiciones muy interiorizadas, tendían a repetir esquemas de formación de las anteriores figuras.

En cuanto a lo afectivo, la propuesta parecía atender únicamente a la parte cognitiva, no tomaba en cuenta los factores subjetivos involucrados en la tutoría como son: el manejo de la tensión en los procesos de aprendizaje, y las formas de elevar y mantener la motivación de los estudiantes para continuar y graduarse, factores que afectan considerablemente la formación y que pocos saben manejar. Estos elementos se ven agravados por la ausencia de un presupuesto económico asignado para remunerar esta actividad que parece agregarse a las actividades cotidianas de los docentes sin mayor retribución económica que en el marco de los programas de estímulos, redujo su aplicación a una visión "voluntarista"⁴⁷ que competía con actividades que otorgaban mayor reconocimiento e ingreso económico.

De esta manera, el panorama que ofrece el posgrado es complejo, pues aunque presenta un crecimiento, este está definido por presiones laborales o sociales más que académicas, lo que reduce las posibilidades de dedicar mayor esfuerzo para superar los obstáculos que la formación exige. Este problema se suma a las carencias de formación que parecen arrastrarse consecutivamente desde niveles previos y que contribuyen a una baja eficiencia terminal. Las medidas operadas para solucionar estos conflictos no parecen ofrecer soluciones viables, tan sólo un cúmulo de mediciones que dejan poco espacio para la formación o reformas que, aunque deseables, son difíciles de aplicar por la falta de condiciones con las que se aplican. Cabe aclarar que los problemas de los posgrados de cada área son diferentes pues dependen del origen, formas de organización, reconocimiento social económico e institucional recibido y de las formas de construir el conocimiento por lo que es necesario atender la particularidad de los problemas de los posgrados en educación.

⁴⁷ B. A. Muñoz Riverohol. "La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 1, N. 1, 2003-4, p.14.

II. LOS PROGRAMAS EN EDUCACIÓN

Uno de los primeros programas en educación en México fue el de Ciencias de la Educación creado en 1938 en la Universidad Nacional, que tenía como propósito formar profesores, especialistas y preparar para la investigación,⁴⁸ mismo que dio origen a la Maestría en Pedagogía⁴⁹. En los años setenta con la preocupación por la profesionalización de la docencia a través de los estudios de posgrado se contribuye a la expansión de los programas de actualización y formación docente⁵⁰. Sin embargo es hasta la década de los noventa en medio de las políticas de evaluación, la devaluación de los títulos de licenciatura y la necesidad de profesionalizar a la docencia que los programas en educación adquieren un mayor atractivo para un amplio grupo de miembros de instituciones y organismos del sistema educativo nacional que ven en el grado beneficios económicos y la posibilidad de legitimar lugares. Esta situación contribuyó al aumento y diversificación de la oferta, los programas ya no solamente se dirigieron a la formación y actualización docente, sino que ampliaron los rangos de interés y, según Moreno Bayardo, se crean posgrados:⁵¹

- Orientados a la profesionalización de la docencia y la gestión educativa que propician una fuerte formación teórica, metodológica e instrumental para la práctica docente, y en el marco de los programas de estímulos (son los de mayor demanda).
- Encaminados a la formación de investigadores educativos. Aunque a decir de algunos especialistas, paradójicamente algunos de éstos no cuentan con los recursos ni el personal para realizar investigación.
- Encauzados a especializar a estudiantes en un área, propuesta que emerge como una forma de proporcionar especialización a los egresados del área y que para algunos, tendrían que ser incluidos en el rubro de especialización, pero son considerados maestrías.
- Programas híbridos en los que no hay una clara definición de la formación, y constituyen los más problemáticos, pues plantean varios perfiles de formación bajo una misma propuesta

⁴⁸ P. Ducoing. *La pedagogía en la Universidad de México 1981-1954*, México, UNAM, 1990, Tomo I, p. 228.

⁴⁹ *Ibidem*, p.235.

⁵⁰ Anuarios Estadísticos de la ANUIES 2002. Población Escolar del posgrado, Resúmenes y series históricas. México. En <http://www.anuies.mx>.

⁵¹ *Ibidem*, p. 7.

educativa, lo que puede generar expectativas polivalentes que pudieran no ser cubiertas por la institución.⁵²

De las propuestas anteriores, las dos últimas podemos ubicarlas como las más preocupantes porque parecen ofrecer una forma rápida para obtener un grado sin la conformación de conocimientos, habilidades y destrezas para desarrollar una actividad. En ellas parece emerger la necesidad de tener un programa sin mucho cuidado sobre los lineamientos y propósitos académicos, postura sumamente peligrosa que puede contribuir a crear una visión errónea sobre los programas en educación y creer que son programas de "fácil acceso". La variedad en la oferta parece responder a las necesidades y presiones del contexto económico más que a aspectos académicos de desarrollo y formación. Moreno Bayardo, en relación a este punto, menciona que entre los motivos institucionales para abrir programas en educación están:

- La necesidad de formar cuadros académicos de alto nivel ante la preocupación por la calidad educativa y la tendencia a vincularla con el nivel de estudios de los profesores.
- La preocupación por consolidar la formación de los profesionales en educación que egresan de licenciatura.
- La tendencia a apoyar a profesores en su profesionalización, rubro en el que también entran administrativos y directivos universitarios.
- La posibilidad de ayudar a los profesores a obtener un grado superior al de la licenciatura como requisito de evaluación para obtener apoyos presupuestales.
- La exigencia de las instituciones de ampliar la cobertura de los servicios que ofrecen y con ello los recursos que obtienen, particularmente en el caso de las privadas, lo que ayuda a mejorar ingresos con un posgrado que se considera de alta demanda en ciertos sectores⁵³

Los motivos institucionales de la apertura de programas en educación parecen estar determinados por las políticas de evaluación, la distribución de recursos y por intereses económicos que prevalecen sobre los académicos, y pueden afectar seriamente la organización y desarrollo de

⁵² J. Ezpeleta y M. E. Sánchez. *En busca de la realidad educativa*, México, DIE, 1982, p.35.

⁵³ G. Moreno Bayardo. "Innovación en los posgrados en Educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible?" en *Revista de la Educación Superior en Línea*. Num. 124 p.6
<http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res124/txt7.htm>

estos programas. El crecimiento de la oferta parece constituir un medio para capturar mayores ingresos, esto provoca que se creen programas de forma improvisada,⁵⁴ lo que constituye un serio problema que afecta la operación y desarrollo de los mismos y la formación de los estudiantes. Cabe aclarar, que no todos los programas presentan este problema, por el contrario, en el marco de los posgrados en educación conviven programas con un gran prestigio y alto nivel académico vs otros de bajo rigor. Lo importante de destacar estos puntos es que, a veces, los programas de baja exigencia académica y fácil acceso pueden llegar a constituir un punto de especial atractivo para sujetos que sólo desean obtener los beneficios que confieren los grados pero no están interesados en ningún tipo de formación.

Este problema se agrava si consideramos que son los factores contextuales como la devaluación de los títulos de licenciatura y la compactación del mercado laboral, los que han incidido de forma variable en las disposiciones de los sujetos con respecto al posgrado, por lo que las motivaciones de ingreso ya no responden a una necesidad de formación sino a múltiples factores, dentro de ellas, Soria Nicastro, destaca⁵⁵:

- 1) **La necesidad o el deseo de obtener progreso en el escalafón y en salario.** Este aspecto es fundamental si consideramos el deterioro salarial de los académicos y la búsqueda de mejorar el empleo.
- 2) **La carrera universitaria.** El establecimiento de la carrera académica como una profesión y la visión de la maestría como una vía para la profesionalización que les permite competir e ingresar a grupos académicos.
- 3) **Las aspiraciones administrativas dentro de las instituciones.** Con el crecimiento de las instituciones, se han ampliado las posibilidades de desarrollo no sólo en el ámbito académico sino en el administrativo directivo, por lo que los grados aparecen como un elemento para legitimar lugares.
- 4) **El desarrollo personal.** El conocimiento y los programas ofrecen una vía para la formación y crecimiento.

⁵⁴ *Ibidem*, p.29.

⁵⁵ O. Soria Nicastro. "Motivos para la oferta y la demanda" en Moreno Bayardo *et al. Problemática de los Posgrados en educación*, México, Universidad del Carmen, Cuadernos de investigación n. 5, 2000, pp. 47-48.

- 5) **La oportunidad vocacional tardía.** Luego que muchos maestros, después de varios años de ejercicio docente, deciden dar prioridad a la docencia sobre el ejercicio profesional y despliegan un interés por obtener mayor formación pedagógica.
- 6) **El desarrollo profesional y la necesidad de actualizarse.** En este rubro ingresan quienes requieren una mayor formación para su desarrollo profesional pero que no desean acceder a la especialización. Hay que recordar que sólo la maestría y el doctorado otorgan un rango más elevado que el de la licenciatura.
- 7) **El desempleo.** Ante la falta de oportunidades la inversión en educación parece redituable a largo plazo y ofrece “una ocupación temporal” para un amplio grupo de egresados de instituciones de educación superior y de desempleados, escenario que se refuerza con la compactación del mercado laboral y el poco crecimiento económico.

La mayor parte de las motivaciones están orientadas al logro de un beneficio económico, salarial o la necesidad de actualizarse que podemos vincular con los elementos contextuales mencionados en la primera parte, en tanto los intereses académicos se mezclan o subsumen a los primeros. Esta falta de interés o inclinación por la formación puede representar serios problemas para la trayectoria académica y la graduación, luego que muchos pueden estar interesados solamente en cubrir un requisito, que unido a la falta de claridad institucional sobre los propósitos y los medios de formación, hacen incierta la trayectoria y graduación de estudiantes.

Esta problemática relativa a los programas en educación, es señalada desde 1984 por Carlos Ornelas *et al*/en un informe del CONACYT en el que se destaca:

- 1) La falta de tradición y consolidación de algunos programas como resultado de un surgimiento reciente y resultado de la expansión de la matrícula
- 2) En la mayoría de los programas no se realiza investigación
- 3) Son pocos los que se han evaluado
- 4) Una ausencia de criterios claros y rigurosos para la admisión de estudiantes
- 5) La dedicación parcial a los estudios
- 6) Los estudiantes no se integran a proyectos de investigación
- 7) Algunos profesores no tienen mucha experiencia en la investigación y es difícil que puedan dirigir estudiantes en sus proyectos

- 8) Pocos profesores se dedican a la investigación
- 9) Las modalidades de formación que ofrecen son a partir de cursos
- 10) Hay una falta de interés en los egresados por invertir tiempo en la tesis y un elevado problema de eficiencia terminal⁵⁶

En lo que respecta a la falta de tradición y consolidación de algunos programas, es conveniente considerar que el aumento de la oferta académica está involucrado, en algunos casos con la búsqueda por mayores ingresos, existe premura por abrir y poca claridad de lo que se quiere formar, los medios y el personal calificado, lo que favorece la improvisación en los aspectos académicos y una baja calidad. En este marco es difícil que pueda realizarse investigación pues muchas veces no se cuenta con los recursos, el personal y la formación necesaria. El panorama es sumamente complejo y aunque se ha insistido en la necesidad de crear mecanismos de evaluación de los posgrados en educación que vayan más allá del planteamiento del CONACYT de distribuir recursos y atiendan aspectos académicos,⁵⁷ esto constituye una tarea pendiente, por lo que en muchos programas no se realiza evaluación y operan bajo condiciones poco reguladas que contribuyen a crear una imagen de “fácil acceso” que atrae a todos aquellos interesados en obtener los beneficios económicos y salariales de un grado que no requiera mucho “esfuerzo”.

En lo relativo a la población, deben señalarse dos aspectos, uno de carácter institucional y otro personal, dentro del primero se dice que no hay criterios claros –en algunos posgrados– para la admisión de estudiantes, por lo que el nivel de exigencia es muy bajo, no hay una selección estricta de candidatos, claridad sobre los perfiles de ingreso en términos de formación y habilidades y sólo se precisan algunos requisitos formales. Esto provoca que ingresen aspirantes sin la experiencia y habilidades para desenvolverse en el posgrado, déficit de habilidades y/o conocimientos que limita sus posibilidades de formación y graduación.⁵⁸

En cuanto a los aspectos personales, debe recordarse que las motivaciones de los sujetos para ingresar no siempre se basan en intereses académicos, así algunos ingresan con el propósito de obtener mayores recursos económicos mediante programas de estímulos, aunque éstos no

⁵⁶ Citado en Díaz Barriga. “El proceso de reforma en los posgrados en educación. Sus metas y problemas” en *Problemática de los posgrados en educación, op cit.* p. 188.

⁵⁷ S. G. Martínez Covarrubias. “De la necesidad de la evaluación de los posgrados en educación. Más Allá del padrón del CONACYT” en *La tarea* 13/14 2000, México, SEP pp. 73-76.

⁵⁸ A. Minakata. “La enseñanza de la investigación educativa en algunos posgrados de educación” en *La tarea*. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, p.7. www.latarea.com.mx/articu10/minaka10.html

coincidan con sus intereses por considerarlos programas “fáciles”,⁵⁹ lo que contribuye a que no haya interés por la formación y graduación. Esta situación se ve agravada porque la edad de la población es de alrededor de los 40 años,⁶⁰ rango en el que la mayoría de los sujetos tienen que combinar ocupaciones laborales y familiares que reducen la posibilidad de dedicar mayor tiempo a los estudios y propician una dedicación parcial al posgrado. El escaso tiempo e interés dedicado a las actividades académicas, en algunos casos se reduce a lo que se recibe en el aula, por lo que, tal como menciona Piña, se cumple con lo formal pero no con la formación⁶¹ pues no hay tiempo de otras actividades o a la integración de conocimiento. Esto genera un fuerte problema para la graduación pues la sola acreditación de cursos por sí mismos no genera automáticamente formación,⁶² este proceso requiere de un trabajo de articulación que tiene que realizarse.

El problema de la formación no solo es atribuible al perfil de los estudiantes, en él influyen las estructuras de los programas y los métodos de enseñanza pues, según Ezpeleta, en algunos subyace la acumulación de información y las materias aisladas que parcelan los contenidos e impiden la articulación de conocimientos⁶³, dificultan la formación y la elaboración de la tesis. Este peligro es mayor en programas híbridos sumamente parcializados, en los que la formación que ofrece una extensión o sustituto de la licenciatura en educación para sujetos de otras áreas,⁶⁴ y no proporciona la base para elaborar una tesis con las características que demandan los programas. A lo anterior se suma que los cursos muchas veces son orientados a un saber acerca de algo y no a un saber hacer⁶⁵, por lo que es difícil que proporcionen la formación necesaria para desarrollar un trabajo recepcional que no saben cómo hacer.

Los problemas se agravan en los programas de reciente creación que incorporan a profesores sin mucha experiencia en la investigación ni en la tutoría, que hacen incierto el proceso y dificultan la conducción de actividades académicas, factores que unidos a las carencias de los estudiantes hacen difícil la graduación.

Estos elementos contribuyen a generar un clima que no favorece la graduación y que se ve agudizado porque los estudiantes no demuestran interés por invertir tiempo en la realización de la

⁵⁹ G. Moreno Bayardo. “Innovación en los Posgrados en Educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible?” *op. cit.* p. 8.

⁶⁰ M. Arredondo Galván. “El proceso de graduación” en *Los posgrados en ciencias sociales y humanidades op. cit.* 145.

⁶¹ J. M. Piña Osorio. *La vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales*, México, UNAM, 1996, p. 190.

⁶² G. Moreno Bayardo. “Los procesos de formación en los posgrados de educación” en *Problemática de los posgrados en educación en México*. p. 69.

⁶³ Ezpeleta. *op.cit.* p.37.

⁶⁴ Moreno Bayardo. “Los procesos de formación en los posgrados de educación” *op. cit.* pp. 67-68.

⁶⁵ Minaka. p. 7.

tesis, toda vez que los motivos de ingreso son variados y en algunos casos no hay preocupación por concluir tan solo de cubrir un requisito. Esto hace que la eficiencia terminal sea reducida, problema que, como vimos en la primera parte, afecta a licenciaturas y posgrados. En el caso de los programas en educación y en particular en la Maestría en Pedagogía, constituye un problema histórico señalado desde el primer programa de educación donde entre 1934 y 1954 egresaron 40 personas y sólo 4 obtuvieron el título entre 1955 y 1969,⁶⁶ es decir, una ínfima parte de la población. La situación no mejora con los años, por el contrario este escenario se extiende a varios posgrados por lo que, Carlos García en un estudio en la región centro-occidente en el 2000, señala que los porcentajes de graduación de algunos posgrados son bajos (18 % y 0.7%) y sólo una institución en la que se pueden trabajar tesis colectivas presenta el 40% de graduados.⁶⁷ Hay un fuerte problema de eficiencia terminal y de los tiempos para alcanzarla.

En este punto de cuestionamiento debe considerarse que la graduación en la maestría normalmente consiste en la elaboración de una tesis, trabajo de argumentación de los conocimientos y los referentes más importantes de un tópico, de acuerdo con un punto de vista personal, remite al saber incorporado que posee el sujeto a lo largo de la trayectoria; por tanto su estudio debe considerar el análisis de este itinerario. La elaboración de este trabajo no es sencilla pues requiere según Eco: localizar un tema, recopilar documentos, ordenar y clasificar las fuentes, analizarlas y crear reflexiones personales que serán expuestas;⁶⁸ es decir implica búsqueda, lectura, análisis, construcción de significados y su exposición.⁶⁹ En consecuencia, esta actividad depende del capital cultural incorporado y de las habilidades adquiridas durante su formación, sin embargo no todos poseen estas cualidades, problema que algunos han atribuido a los métodos de enseñanza que se centran en repetir o copiar ideas y no en producirlas⁷⁰ por lo que la comprensión, el análisis y la propuesta de ideas de forma personal son actividades para las que no están habilitados algunos estudiantes.

⁶⁶ S. Aceves Rodríguez. "Antecedentes de los posgrados en educación en México" en *La tarea*, www.latarea.com.mx/articu/articu13/aceve113.html p. 1.

⁶⁷ C. García. "Eficiencia terminal de las Maestrías en educación" en *La tarea*, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE en www.latarea.com.mx/articu/3garcia13.html p. 7.

⁶⁸ U. Eco. *Cómo se hace una tesis*. Tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería, España, Gedisa, 1994, p. 23.

⁶⁹ *Ibidem*. p. 24.

⁷⁰ A. Rugaría. "La deserción universitaria" en *Renglones*, México, Vol. 8, N. 26, Mes: agosto-noviembre, 1993, p. 47.

Pero esta situación no sólo se debe a los métodos educativos sino que es un problema al que han contribuido los estudiantes al concentrar su preocupación en acreditar y no en aprender,⁷¹ condición en la que parecen incidir el interés por lograr la movilidad social, el empleo a través de la certificación y la poca claridad en cuanto a los intereses académicos. De este modo, los sujetos transitan por varios niveles sin desarrollar las habilidades y el conocimiento necesario para desenvolverse y van creando una cadena de carencias que se hacen más evidentes en la universidad⁷² que combinadas con condiciones económicas precarias, y la necesidad de trabajar hacen difícil la elaboración de un trabajo personal.

A lo anterior se añade el que algunas instituciones dejan abiertos plazos de titulación para dar mayor flexibilidad a estudiantes atípicos, postura que es entendida por algunos, como la posibilidad de navegar indefinidamente en la institución, lo que provoca la estancia de estudiantes que se convierten en fósiles sin ninguna expectativa de graduarse.⁷³ Este problema es particularmente significativo en instituciones como la UNAM que permiten la graduación luego de muchos años de egreso, escenario que contribuye a que no exista presión institucional por la graduación y en algunos casos, la tesis se va postergando hasta dejarla en el olvido, esquemas que son adquiridos desde la licenciatura y conforman una serie de disposiciones y prácticas que se trasladan al posgrado.

En este marco problemático, que aqueja a varios posgrados, se desarrolla el programa objeto de estudio que surge en 1938, es reestructurado en 1972 y organizado a partir de seminarios de investigación y cursos monográficos. Este programa constituía uno de los más importantes en el ámbito público en el centro del país, pues concentraba en su planta académica un gran número de investigadores de alto prestigio, ofrecía la modalidad de tiempo parcial y no requería de altos costos, características que lo hacen atractivo para muchos aspirantes del área. Con todo, la década de 1970 no muestra un gran crecimiento en la matrícula. Posteriormente, en 1974, se crea la Maestría en Enseñanza de la Educación Superior que tenía como propósito contribuir a la formación de profesores universitarios y por tanto, habría una diferencia de perfiles y prácticas de formación entre estos dos programas.

⁷¹ A. Díaz Barriga. "El examen un problema de historia y sociedad" en *El examen. Textos para su historia y su debate*, México, 1993, p. 20.

⁷² V. López Portillo "Pensar la Universidad" en A. Barba Álvarez y Luis Montaña (Coord.) en *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, México, UAM, 2001, p. 46.

⁷³ *Ibidem*.

Sin embargo en la práctica fue diferente y la Maestría en Enseñanza Superior más que ofrecer una manera diferente de formación fue convirtiéndose en una réplica de la de Pedagogía, se compartían cursos, profesores y llegó un punto en el que era difícil distinguirlas.⁷⁴ La mezcla de contenidos y prácticas en dos maestrías que, aparentemente, tenían propósitos diferentes hace pensar en la posibilidad de que uno de éstos no se cumpliera, problema al que con los años se añadió la escasa vinculación con centros de investigación, la falta de articulación entre las temáticas de formación y las líneas de investigación de los profesores, así como la ausencia de vínculos integradores que afectaban la formación⁷⁵ e incidían en la baja eficiencia terminal.

Con estos antecedentes, y en el marco de las reformas a todos los posgrados de la UNAM a finales de la década de 1990, se efectúan modificaciones, desaparece el programa de Enseñanza Superior y se reestructura el de Pedagogía que respondería al propósito de formar tres perfiles diferentes: docencia, especialización y preparación para la investigación. Acorde con las reformas y la necesidad de mayor vinculación docencia-investigación, se fortaleció el vínculo del programa con el Centro de Estudios sobre la Universidad, se creó el Comité Académico que se encargara de dar cause y solución a los aspectos académicos del programa. Para resolver el problema de la desarticulación de los contenidos se propuso una organización de cuatro campos de conocimiento que permitirían articular líneas de formación, y se solicitó que, desde el ingreso, los estudiantes definieran una línea a la cual inscribirse y formarse; con lo que se facilitaría la formación de especialistas en una temática y el desarrollo paulatino de la tesis a lo largo del programa con el apoyo de un tutor.⁷⁶ La tutoría aparecería como un esquema de formación que tiene a su cargo la asesoría del estudiante durante toda su trayectoria y el apoyo para el desarrollo del trabajo recepcional, actividad que tiene un lugar en el curriculum mediante la asignación de créditos obligatorios.

Estas medidas tenían como fin contribuir a la formación y elevar el índice de eficiencia terminal, sin embargo no se precisaron algunas formas de trabajo y transición para modificar las prácticas de formación anteriores a las del nuevo programa. Esto generó huecos en los que se hace difícil su instauración, entre ellos podemos señalar la ausencia de lineamientos operativos para vincular las tres instancias del programa, y para la integración de sujetos a proyectos de

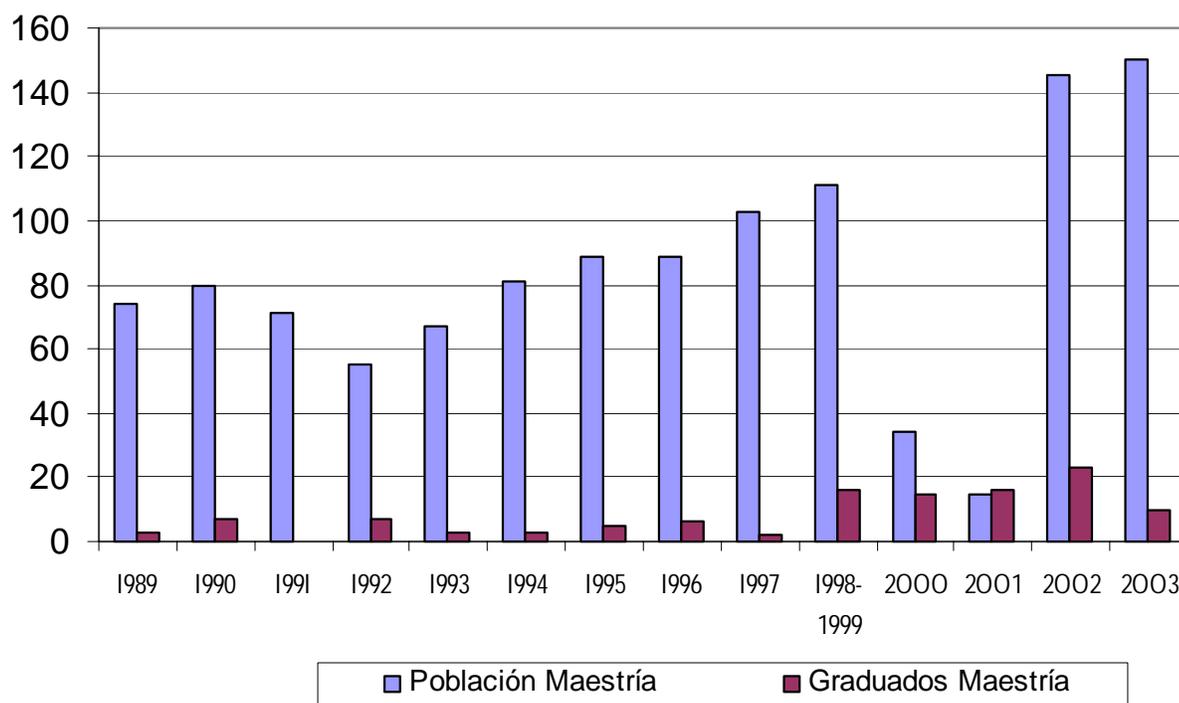
⁷⁴ *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, México, Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1999, p. 18.

⁷⁵ *Ibidem*. p.17.

⁷⁶ *Ibidem*. P. 34.

investigación. En lo relativo a la tutoría, debe decirse que la planta académica ha permanecido casi intacta durante las últimas décadas por lo que parecen estar atravesados por las prácticas y tradiciones de los programas anteriores, la transición entre uno y otro programa no fue mediada por cursos de formación o información sobre las características y prácticas que tendrían que ponerse en marcha, consideraciones que quedaron a cargo de la interpretación y condiciones de los profesores. Así, pese a las medidas y sugerencias tomadas para mejorar la formación, la eficiencia terminal no mejora:

Población y Graduados en la Maestría en Pedagogía de la UNAM periodo 1989-2003



Fuente: Anuarios estadísticos de la UNAM de los años 1990-2004.

Con respecto a la población, los graduados representan una ínfima parte y los números no parecen mejorar con los años a pesar de las modificaciones a la estructura de los programas de posgrado (aunque debe tomarse con prudencia la relación entre las cifras pues la población refiere a datos acumulados). Las diferencias entre una y otra columna son muy altas y aunque se ha elevado paulatinamente el número de graduados, los números son bajos, a ello se añaden los tiempos

empleados, pues en los años ochenta el tiempo promedio ingreso-graduación era de nueve años⁷⁷ situación que permanece vigente. De ahí la pregunta de este estudio sobre las causas o factores que inciden en la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía a partir de los procesos y prácticas internos.

De esta manera, plantear un análisis de los problemas que afectan la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía, nos obliga a considerar todos estos procesos internos e institucionales que inciden en la formación y graduación de los estudiantes. Pero como en todo estudio, requerimos un acercamiento al estado del arte de investigaciones sobre la graduación, para delimitar las posibilidades de aproximación y definir la línea en la que se inscribe el presente estudio.

III. ESTUDIOS SOBRE LA GRADUACIÓN

La graduación de estudiantes ha sido objeto de estudio y preocupación en diferentes épocas y por diferentes razones, en este apartado mencionamos algunos de los más representativos que dividimos en: 1) estudios históricos que ubican contextualmente las características y particularidades del problema; 2) estudios de caso con referentes empíricos en un espacio y un tiempo preciso, mismos que pueden subdividirse en: de corte exploratorio-descriptivo, cuyo objetivo es describir y ubicar una problemática, y de corte analítico explicativo, que explican la graduación a la luz de un marco teórico.

1) Estudios históricos. Analizan las características de las prácticas de graduación en el marco de un contexto sociocultural, y constituyen una aproximación relevante al papel que tienen los grados en un particular entorno social. Encontramos aquí dos tipos de investigación, las enfocadas en el análisis de la historia como un proceso complejo en el que inciden múltiples factores, y las que ofrecen un recuento de datos y fechas. En las primeras, encontramos el trabajo de De los Santos Valadez⁷⁸ que contextualiza las características y los procesos de titulación de la Real y Pontificia Universidad de México en los siglos XVI y XVII, y relaciona estas prácticas con las costumbres de universidades europeas. Otro trabajo que merece mención en este rubro, es la investigación de

⁷⁷ M. Arredondo Galván. "El proceso de graduación" en *Los posgrados en ciencias sociales y humanidades op. cit.* p.140.

⁷⁸ E. De los Santos Valadez. "Los procesos de titulación en la real y pontificia universidad de México" en *Cuadernos pedagógicos universitarios*, México, N. 2, Octubre 1992, p. 1-22.

Libertad Menéndez sobre los planes de estudio, títulos y grados de 1910-1994 en la Escuela de Altos Estudios y la Facultad de Filosofía y Letras,⁷⁹ este análisis abarca los programas, la conformación institucional y los factores incidentes del contexto. Por otro lado, están los estudios de corte historiográfico que ofrecen datos pero no tienen el propósito de analizar un problema y sus causas, tal es el caso de Estrada Ocampo, quien profundiza en el contexto de la Universidad Nacional, los estudios de posgrado desde el marco normativo-histórico, y aborda la legislación y requisitos para la obtención de grados. La información, en este caso, tiende a ser más descriptiva que analítica, no hay referencia al contexto; sin embargo, nos permite ubicar los cambios en las reglas que repercutieron de forma directa en la obtención de los títulos durante las siguientes décadas.⁸⁰

2) Estudios de caso. Analizan casos particulares en el ambiente interno de la institución o el sistema educativo, a partir de dos tendencias: una de corte exploratorio descriptivo y otra de tipo explicativo.

2.1 Estudios de corte exploratorio descriptivo. Dentro de esta línea, los trabajos se abocan a definir y describir el problema, principalmente en función de datos cuantitativos, la graduación es considerada como la certificación, y se hace referencia a ella conforme al número de exámenes y títulos emitidos por la institución. Los orígenes de esta perspectiva se ubican en el concepto de eficiencia terminal, pues fue éste el eje de análisis de las instituciones, cuando el principal problema era el egreso.

En esta postura uno de los primeros trabajos fue el de Ayres (1911), quien compara la escuela con una fábrica, y analiza los resultados obtenidos conforme a los insumos y los productos (egresados). Este tipo de estudios se incrementaron en la medida en que la educación es vista como una inversión en los años ochenta y se reforzaron con la creación de políticas de calidad y evaluación que se centran, entre otros aspectos, en la eficiencia terminal para determinar el mejor proyecto educativo para invertir de acuerdo con sus resultados. Esto dio origen a un gran número de trabajos que se enfocaban en comparar cifras, la preocupación se centra en cuántos egresan y en qué tiempo, lo que separó la eficiencia terminal de sus factores educativos y convirtió su estudio en

⁷⁹ L. Menéndez Meléndez. *Escuela Nacional de altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudio, títulos y grados 1910-1994*, Tesis de Doctorado en pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1996, pp.737.

⁸⁰ H. Estrada Ocampo. *Historia de los cursos de posgrado de la UNAM*, México, UNAM, 1983.

una correlación cuantitativa ingreso-egreso. Esta perspectiva, al ser trasladada al estudio de la graduación, genera la misma visión cuantitativa de correlación de datos ingreso-egreso y egreso-graduación, desvinculándola al igual que en el caso de la eficiencia terminal, de los factores y procesos involucrados con ella.⁸¹

Entre los trabajos más representativos en México de esta línea encontramos en 1977 el Diagnóstico de la Educación Superior y la Investigación Científica,⁸² donde se analiza, estadísticamente, la titulación en la licenciatura y el posgrado de la UNAM y el IPN en los años 1945-1975; mediante datos agregados se ubica el nivel de egresados y de graduados en un estudio descriptivo que abre en 1977 una problemática importante, la baja titulación en muchas áreas del conocimiento. En 1986, en el marco de la preocupación por la calidad de la educación, Garza Mercado analiza la titulación en el nivel de licenciatura de la UNAM considerando egreso, titulación y los tiempos empleados,⁸³ la información se basa en estadísticas generacionales.

En los años noventa en el contexto de evaluaciones permanentes y de la proliferación de la "excelencia académica" y la "calidad", continúan los trabajos que bajo una perspectiva exploratoria, ponen de manifiesto los problemas estructurales de la baja eficiencia terminal. Así, en 1990, Marcela Cejudo estudia la graduación en los programas de posgrado en la UNAM⁸⁴ mediante métodos estadísticos, considerando la licenciatura de procedencia. Rojas Argüelles *et al*⁸⁵ en 1991, realizan un estudio estadístico-descriptivo muy completo sobre la población y los graduados de la UNAM en la década de los ochenta, marcando los tiempos que toman. Para 1993, Arce Ferrer hace un análisis comparativo de los titulados y no titulados de la Universidad Autónoma de Yucatán en función de variables académicas y laborales⁸⁶ y mediante métodos estadísticos. En tanto en 1994, Licea de Arenas y Javier Valles, efectúan otro estudio sobre la graduación de los estudiantes en el extranjero y su relación en la incorporación al SNI⁸⁷ a través de una metodología estadística. Por su parte,

⁸¹ R. Sánchez Puentes *et al.* *Los posgrados en ciencias sociales y humanidades. La relación entre la eficiencia terminal y la vida académica*, México, UNAM, 2000, pp. 21-34.

⁸² F. García Sancho y Leoncio Hernández. *Un diagnóstico de la educación superior y la investigación científica*. México, SEP 1977, pp. 493.

⁸³ G. Garza Mercado. *op. cit.*

⁸⁴ M. Cejudo *et al.* "Análisis estadístico y evaluación de graduados en los doctorados de la UNAM en 1985-1988", en *OMNIA*, México, N.19 Año: 1990, pp. 63-70.

⁸⁵ G. Rojas Argüelles *et al.* *op.cit.*

⁸⁶ A. Arce Ferrer. "Diferencias entre egresados titulados y no titulados del área de ciencias exactas de la UADY en relación con variables académicas, laborales, económicas y administrativas", En *Educación y Ciencia*. México, Vol. 2, No. 8, 1993, pp. 11-20.

⁸⁷ J. Licea de Arenas y J.

Valles. "La graduación de mexicanos en universidades norteamericanas: las ciencias de la salud en el periodo 1980-1992" en *OMNIA*, México, No. Especial 1994, pp. 77-81.

Cortés Fernando, en 1997, estudia algunos posgrados del Colegio de México, considerando la incidencia de los programas de apoyo en la graduación mediante una propuesta analítico-descriptiva.⁸⁸

Un común denominador en estos trabajos es el uso de datos a partir de la estadística y, en algunos casos, el trabajo con datos agregados, lo que provoca serias críticas sobre el nivel de certeza pues se acumulan los números de poblaciones anteriores, es decir, de alumnos rezagados, lo que elevan los índices de graduación más allá del 100% de la población. En este contexto, comienza a hablarse de la diferencia entre datos agregados y datos generacionales, en el 2000 Blanco y Rangel plantean dos conceptos: "eficiencia terminal real" y "aparente". En la primera se hace referencia a estudios que consideran datos generacionales que responden a diferentes tipos de trayectorias en los que se incluyen abandono, rezago y avance acelerado, lo que disminuye el margen de error en las interpretaciones; en tanto el segundo concepto se refiere al uso de datos agregados que no consideran estos elementos e introduce un elevado margen de error.

Basado en estos conceptos, en el 2000, Martínez Rizo realiza un estudio en la Universidad Autónoma de Aguascalientes sobre la eficiencia terminal en licenciatura usando el concepto "eficiencia terminal aparente". En este mismo año, Carlos García analiza la eficiencia terminal de los posgrados en educación de la zona centro-occidente con una metodología cuantitativa. Posteriormente, en el 2004, Rangel hace un estudio de curvas de proyección donde analiza la trayectoria, egreso y titulación en tres generaciones, considerando el avance acelerado y el rezago con pronósticos estadísticos, sobre las probabilidades de graduación. En ese mismo año, Benítez Luna y otros investigadores, analizan la eficiencia terminal y la relacionan con el aprovechamiento en una correlación estadística. El gran valor heurístico de estos trabajos es ubicar y definir una problemática en tiempo y porcentajes.

2.2 Estudios explicativos. Si bien los estudios descriptivos ofrecían una fuente de ubicación del problema, aún quedaban por explicar sus causas, lo que impulsa el desarrollo de investigaciones que pretendían explicar el problema en función de una teoría. Estos esquemas se desarrollaron de forma preponderante a partir de la década de 1970 en el marco de diversos paradigmas de

⁸⁸ F. Cortés. "Acerca de la medición de la eficiencia de los programas de doctorado" en *Ciencia y Desarrollo*, México, Vol. 22, No. 132, 1997. p.54-61.

investigación en sociología, psicología y antropología, originando estudios basados en: 1) teorías psicológicas, 2) económicas, 3) sociales, 4) institucionales y 5) pedagógicas, de las cuales sólo mencionaremos algunas de las más representativas.

□ **La teoría psicológica.** Explica la graduación a través de los rasgos psicológicos del sujeto. En esta perspectiva encontramos estudios como el de Burgos Fajardo, en 1992, que analiza las posibilidades de permanencia y graduación según las características psicológicas y vocacionales de los alumnos de las licenciaturas de Arquitectura y Educación, en la Universidad Autónoma de Yucatán.⁸⁹ El autor considera que las capacidades y aptitudes del alumno le permiten graduarse, por tanto, las instituciones deben ser más selectivas con los que ingresan, pues es un perfil "x" el que responderá adecuadamente a los requerimientos de la educación superior. Sus métodos para recopilar información refieren a cuestionarios que combinan preguntas abiertas y cerradas sobre las diferentes características y aptitudes de los estudiantes a su ingreso. El estudio se ubica en plena época de evaluación y excelencia en la que prevalece la idea de que son las dotes naturales las que inciden en un mayor o menor éxito académico.

□ **La perspectiva económica.** Trata de comprender la graduación en función de variables económicas costo-beneficio que puede ser aplicadas a escala estructural de la institución, o en el ámbito individual. En este rubro, en 1979, se encuentra el trabajo de Gómez Víctor sobre el credencialismo y su impacto en la obtención de títulos de licenciatura;⁹⁰ hay que recordar que en los años setenta en muchos países -incluido México- hace crisis la educación superior, en lo que se refiere a cobertura y a las posibilidades de movilidad social a través de títulos y grados. Esta tendencia se agudiza en las décadas de los ochenta y noventa, por lo que los estudios se concentran no sólo en el impacto económico de la credencial, sino en su valor de uso como "moneda" en el mercado laboral. La idea de asociar el título académico con su valor en el mercado laboral, hace que en 1991, Esquivel Larrondo investigue el valor de uso y de cambio de los grados en la Maestría en Educación de la Universidad Iberoamericana, utilizando como marco la teoría marxista. El autor contrasta la información de los que abandonan, egresan y se gradúan con el valor que atribuyen al grado académico,⁹¹ utilizando información basada en estadísticas y en entrevistas.

⁸⁹ R. Burgos Fajardo *et al.* "Características psicológicas y vocacionales de los alumnos de Arquitectura y Educación de la UADY y sus posibilidades de permanencia y titulación". En *Educación y Ciencias*, México, Vol. 2 No. 5, 1992, pp. 55-63.

⁹⁰ V. Gómez. "Credencialismo" en *Educación y Realidad Socioeconómica*, México, CEE. A.C., 1979, pp. 269-304.

⁹¹ J. E. Esquivel Larrondo. *Egresados de posgrados en educación: el caso de la Universidad Iberoamericana*, México, Cuadernos del CESU, N. 22, 1992, pp.80.

□ **La perspectiva social.** Hace referencia a la graduación y su relación con los antecedentes y el contexto socioeconómico. Las investigaciones ofrecen una gama de explicaciones desde teorías funcionalistas, de capital cultural, y selección y oportunidad social. Entre otros, encontramos, en 1979, una investigación de Milena Covo⁹² que estudia la trayectoria escolar, egreso, titulación y los procesos a partir de los cuales el sistema educativo realiza la reproducción de la sociedad. Sobre esta misma línea teórica de la reproducción como medio para explicar la titulación, Josefina Granja en 1983, analiza cuatro instituciones de educación superior de 1960-1978⁹³ y destaca el manejo de datos cuantitativos y cualitativos mediante cuestionarios y entrevistas. Esta perspectiva parece estar presente por una fuerte influencia de las teorías sociológicas sobre la reproducción escolar, mismas que aparentemente son uno de los paradigmas hegemónicos del momento.

□ **La perspectiva institucional.** Busca encontrar la respuesta a la graduación al interior de la institución, que podemos subdividir en dos tipos, los de corte empresarial, organizacional o administrativo, que analizan la eficiencia terminal en el marco de la eficiencia y eficacia en la administración de recursos. Esta perspectiva es manejada al interior de las instituciones como una forma de evaluar el uso y distribución de recursos.

Una segunda vertiente de esta perspectiva institucional la encontramos en trabajos que buscan dar respuesta a la eficiencia terminal en relación con procesos educativos y marcos pedagógicos, entre ellos están Sánchez Puentes, Arredondo Galván, Piña y Pontón, que en el 2000 y el 2004, analizan diferentes posgrados. Los autores parten de un concepto que considera a la graduación como un proceso formativo que abarca toda la trayectoria escolar y que culmina con la obtención del grado, resaltando la importancia de la integración académica y social como factor de permanencia y obtención del grado.⁹⁴ Mediante una investigación teórica con referente empírico se aproximan a los programas en ciencias sociales, humanidades y ciencias experimentales, utilizando información cuantitativa y cualitativa obtenida a través de cuestionarios y entrevistas estructuradas temáticamente. A diferencia de otros estudios cuya base para el análisis es la información emitida por estudiantes, los autores incorporan a dos agentes más: los tutores y los funcionarios, lo que da

⁹²M. Covo. "Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria" en *Educación y Socioeconómica*, *op. cit.*

⁹³J. Granja *et al.* "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso de cuatro instituciones de educación superior en el DF. 1960-1978", *Revista de la Educación Superior*, México, Vol. 12, N. 47, 1983, pp. 5-35.

⁹⁴ R. Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coordinadores). *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*, México, UNAM-CESU-Plaza y Valdés, 2004.

como resultado un entramado que alude a la trayectoria y los agentes implicados. Esta perspectiva pone el acento en los procesos de formación, y la forma en la que inciden en la graduación, por lo que constituye un elemento útil en el abordaje de las causas que inciden en la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía. Esta perspectiva constituye el pivote del diseño de nuestra investigación, mismo que fue ajustado considerando las particularidades del objeto de estudio, aspectos que se precisarán en los siguientes capítulos en los que abordaremos la estructura teórica y metodológica de la investigación.

CAPÍTULO DOS

MARCO TEÓRICO

En el capítulo anterior, señalamos el contexto general del posgrado, definimos y ubicamos el problema y los múltiples factores que han incidido en su desarrollo y conformación y el tipo de investigación que seguiremos, corresponde ahora desarrollar los fundamentos teóricos que nos permitirán hacer inteligible al objeto de estudio. Para lograr esta tarea el capítulo está dividido en dos apartados, en el primero se expone la propuesta de los autores Arredondo et al, los conceptos que manejan, la relación que hay entre ellos y la forma en que serán considerados en este estudio. Elaborar los conceptos a partir de los contextos en que piensan ser utilizados permitirá esclarecer las posturas y el uso que pretendemos dar a éstos para elaborar un entramado de análisis acorde con el objeto de estudio.

El segundo apartado está dedicado a analizar la base de la cual parten los autores: la teoría de abandono de Tinto y la teoría de campos de Bourdieu, espacio donde nos acercaremos a los conceptos y propuestas, con el propósito de entender los fundamentos y enriquecer la perspectiva original. Hay que recordar que para Bourdieu los conceptos deben ser utilizados de forma relacional y empírica para construir un caso particular de lo posible,¹ por tanto, lo que pretendemos es elaborar esta trama de relaciones en función de la graduación en la Maestría en Pedagogía que nos guíe en la indagación empírica.

I. LA GRADUACIÓN COMO PROCESO DE FORMACIÓN

El estudio de la graduación desde un marco pedagógico requiere redimensionar su concepto en un marco amplio que involucre los factores, prácticas y procesos que le permiten al estudiante lograr la

¹ P. Bourdieu y L. Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*, Tr. Helene Levesque Dion, México, Grijalbo, 1995, p. 173.

certificación. Dentro de estas propuestas está la de Arredondo *et al*² quienes la consideran un proceso de formación que inicia con la incorporación al programa y culmina con la obtención del grado, por tanto, 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 al sujeto para el desarrollo de un trabajo recepcional. Este cambio es realizado 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 la adecuada integración académica y social del estudiante, que es valorada por la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los sujetos, elementos que contribuyen a la circulación de conocimientos y la integración de este tejido de relaciones y vínculos. Este entramado es considerado 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.³ Cuando se habla de agentes se refieren a estudiantes, tutores y funcionarios de un programa de formación, por lo que 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 administrativo⁴ que involucra a todos los participantes, lo que implica que todos deban ser incorporados en el análisis del problema.

Dentro de la trayectoria académica hacia el grado, los estudiantes transitan en cuatro procesos interrelacionados entre sí:

- a) **Incorporación:** Es el primer paso para ingresar al programa e integrarse a la vida académica y social, se refiere a los contactos que establecen los individuos para entrar a un grupo y permanecer en él. El éxito de esta fase depende del ajuste entre las cualidades y características que la institución demanda del estudiante respecto a la biografía del sujeto, y las características personales y expectativas con respecto a lo que ofrece la institución,⁵ si

² R. Sánchez Puentes, M. Arredondo Galván *et al.* *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2004.

³ *Ibidem.*

⁴ R. Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (Coord.). *Posgrado de Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México, UNAM-Plaza y Valdés, 2000, p. 16.

⁵ C. Pontón Ramos y E. Jasso. "El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias del posgrado de ciencias sociales y humanidades de la UNAM" en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (Coord.) *Posgrado*

alguno de estos elementos es incongruente se dificulta la incorporación y las posibilidades de formación y graduación se reducen. En la Maestría en pedagogía deben considerarse tres tipos de incorporación, la que se realiza al programa como parte del trabajo cotidiano en los seminarios, la efectuada con el tutor y la de aquéllos que se integran a proyectos de investigación.

- b) **Socialización:** En el primer libro, Piña, basado en Maffesoli, hace referencia a un proceso de socialidad que da marcada importancia al establecimiento de lazos y relaciones entre los miembros del posgrado, como medios que favorecen el intercambio de imágenes y conocimientos que contribuyen a la conversión de la persona en un sujeto específico, como podría ser un maestro en pedagogía.⁶ La socialidad proporcionaría una forma lúdica de socialización a través del intercambio entre los miembros del grupo,⁷ postura que pone más énfasis en el establecimiento de lazos entre los sujetos como elementos que propician la integración. En el posgrado, esto es entendido como el establecimiento de vínculos y relaciones que favorecen la integración académica y social al programa. Sin embargo, en un segundo libro, Piña hace referencia a un proceso de socialización basado en Bourdieu y destaca la importancia de transmitir e incorporar el oficio y el *habitus* de investigador para apoyar la formación y graduación. Este concepto está vinculado con un mayor énfasis en la adquisición del *habitus*, y de los conocimientos y las habilidades indispensables para convertirse en maestro o doctor a través de los intercambios intelectuales, sociales y afectivos⁸. Cabe destacar que aunque ambos conceptos involucran el contacto con otros y la transformación del sujeto, acentúan diferentes aspectos; el primero, los lazos para la integración y el segundo, la adquisición del *habitus*. En nuestro caso, partiremos del concepto de socialización como medio para la incorporación de valores, conocimientos y prácticas que les permiten integrarse a un grupo e ir construyendo saberes que coadyuven a su formación y desarrollo del trabajo recepcional, pues es la parte que consideramos incide

de Ciencias sociales y humanidades. *Vida académica y eficiencia terminal*. México, UNAM-Plaza y Valdés, 2000, pp.55-77.

⁶ J. M. Piña. "El proceso de socialidad y de vida académica" en el libro: Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (Coord.) *Posgrado de Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México, UNAM-Plaza y Valdés, 2000, pp.82-84.

⁷ M. Maffesoli. *El tiempo de las tribus*, Tr. Bernardo Moreno Carrillo, Barcelona, Icaria editorial, 1990, p. 150.

⁸ J. M. Piña. "El proceso de socialización en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM" en *Campo científico y formación en el posgrado*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2004, pp. 96-97.

más en la graduación, sin soslayar la importancia de los vínculos para la integración y la apropiación de estos elementos.

- c) **Tutoría:** Constituye el eje vertebral de la formación académica en la que se transmiten saberes teóricos, prácticos y éticos⁹ que ayudan al desarrollo del trabajo recepcional. En ella, Sánchez Puentes distingue cuatro tipos de tutoría para: a) formar investigadores, b) enseñar a investigar, c) elaborar la tesis y d) apoyar la trayectoria escolar.¹⁰ La primera se refiere a la transmisión del oficio de investigador que sólo puede darse de forma artesanal a través del aprendizaje directo del tutor con el estudiante en una investigación. Este proceso supone de parte del tutor un conocimiento y experiencia en investigación, así como la habilidad pedagógica para enseñarlo,¹¹ de manera directa, a través de la participación del estudiante; postura que fue diseñada en algunos posgrados de la UACPYP y otras facultades de corte científico en las que los sujetos se integran a proyectos de investigación y la guía del tutor involucra estas actividades, el apoyo en la trayectoria académica y el desarrollo de la tesis. Este estilo, cuyo propósito es la formación de investigadores, al ser adaptado a posgrados como el de pedagogía, es manejado principalmente en centros y grupos de investigación. La segunda forma de tutoría está relacionada con la formación acerca del área de investigación que constituye una orientación sobre las diferentes opciones y métodos para investigar en la que el aprendizaje no es directo ni práctico. El tercer tipo es el que normalmente se asocia con la figura de “asesor” que tiene como tarea dirigir al estudiante en el desarrollo de un trabajo recepcional, labor que normalmente se refiere a la lectura crítica de los avances de investigación. Finalmente, encontramos el apoyo en la trayectoria escolar, que consiste en proporcionar al estudiante un soporte para elegir actividades de formación. La Maestría en pedagogía, desde sus inicios, trabajaba con la figura de asesor a cargo de la dirección de tesis, posteriormente, a partir de 1999, en el marco de ajustes a los programas de posgrado, se sugiere que la labor del tutor sea una combinación de guía en el trayecto escolar y apoyo en el desarrollo del trabajo

⁹ R. Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (Coord.). *Posgrado de Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México, UNAM-Plaza y Valdés, 2000, p.115.

¹⁰ R. Sánchez Puentes. “La relación de la tutoría con los procesos de formación en los programas de posgrado” pp. 113-133 en Moreno Bayardo *et al.* Problemática de los posgrados en educación. Hacia la consolidación del siglo XXI, Universidad Autónoma del Carmen, Cuadernos de investigación n. 5, 2000.

¹¹ R. Sánchez Puentes. “La formación de investigadores como quehacer artesanal” en *Ominia*, Año 3, N. 9, 1987, pp. 11-24.

recepcional,¹² con el propósito de contribuir a la formación, elevar la eficiencia terminal y ajustarse a las modificaciones generales realizadas en este nivel de estudios.

- d) **Graduación:** Está referido a las condiciones y requerimientos institucionales de permanencia, acreditación y certificación necesarios para obtener el grado, su éxito depende de los tres procesos anteriores, es decir, de la incorporación, socialización y tutoría, y la forma en que coadyuvan a la formación y realización del trabajo recepcional. Los autores enfatizan en la importancia de que el estudiante tenga interés y disposición por obtener el grado.

La graduación dependerá de la articulación de estos procesos y el ajuste entre las características de los agentes, las condiciones institucionales y los programas de estudio. Esta perspectiva ofrece varios elementos para analizar los procesos de formación implicados en el problema, mismos que sólo pueden ser entendidos ahondando en las bases de que parten.

II. EJES QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA DE GRADUACION COMO PROCESO DE FORMACION

La propuesta de los autores se basa en dos postulados importantes que desarrollaremos a continuación: a) la teoría de abandono de Tinto y b) Algunos elementos de la teoría de campos de Bourdieu.

a) **Teoría del abandono de Tinto.** El autor analiza el abandono escolar y distingue entre la exclusión académica y el abandono voluntario; según él, la primera está relacionada con el incumplimiento del estudiante en cuanto a las demandas académicas de la institución, mientras que en el segundo, el sujeto tiene un desajuste entre sus intereses o expectativas con respecto a lo que ofrece la institución y decide abandonar. Sobre este último punto, Tinto estructura su propuesta y señala que el abandono voluntario refiere a un proceso longitudinal y paulatino, resultado de la interacción del individuo y la institución en el que hay una incompatibilidad entre ambos.¹³ En este proceso destaca varios elementos clave como: la importancia de la integración social y académica a

¹² *Programa de Posgrado en Pedagogía.* Facultad de filosofía y Letras, Centro de Estudios sobre la Universidad, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, México, UNAM, 1999 p.47.

¹³ V. Tinto. *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*, Tr. C. M. Allende, México, UNAM-ANUIES, 1987, p.19.

la institución como factor de permanencia, la meta y el compromiso como claves que definen las intenciones de concluir a partir de una visión costo-beneficio.

- *La integración social y académica.* Basado en el concepto de suicidio egoísta de Durkheim, Tinto plantea que el abandono se relaciona con insuficiente integración social e intelectual del estudiante a la institución en la que, al no establecer vínculos necesarios, se encuentra “solo” y por tanto, abandona. Sugiere que una mayor integración a estos ámbitos tiene como resultado una mayor permanencia y graduación.¹⁴ En este caso, la integración social obedece a procesos de socialización e interacción con los grupos de la comunidad estudiantil que afianzan un sentido de pertenencia; su importancia es mayúscula pues cuando es insuficiente, puede marginar al sujeto y provocar el abandono por la soledad en la que se encuentra. Mientras que la integración académica está orientada a todos los procesos formativos e intelectuales, por lo que una carencia en este rubro refiere a la incapacidad de adecuarse a nivel, contenido o formas académicas de la institución que puede dar, como resultado, problemas en la formación o la posibilidad de verse excluido por no cumplir con los requerimientos mínimos. Estas esferas (Intelectual y social) están estrechamente vinculadas de modo que una incide en la otra, por lo que la incorporación a una, con una insuficiente incorporación a la otra, puede producir un desequilibrio y la potencial exclusión.

Existen diferentes niveles de integración y formación dentro de una institución, éstos dependerán de las características de los sujetos y del grupo al que se afilien, pues no es lo mismo pertenecer a un grupo central con fuerte intercambio académico cuyas intenciones sean obtener el grado, que a uno periférico que no tenga muchos vínculos ni esté interesado en graduarse. El grupo de pertenencia dependerá del ajuste de las características del sujeto y definirá el nivel de integración a la institución.

El modelo está propuesto para instituciones residenciales en las que los estudiantes permanecen alejados de sus grupos de origen y la integración al grupo resulta indispensable para lograr la permanencia. Sin embargo, en instituciones no residenciales como el posgrado, adquiere mayor importancia para la integración, el papel que las comunidades externas (pareja, familia, grupo

¹⁴ V. Tinto señala que el factor que desea destacar en esta relación es el de integración a la vida social y académica de la institución, y que esto no quiere decir que él equipare al suicidio con el abandono voluntario. Véase Vincent Tinto “Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores” en *Perfiles Educativos*, México, N. 62, 1993, pp.56-63.

laboral) depositan en los estudios;¹⁵ si estos grupos dan importancia a los estudios habrá mayores posibilidades de sortear los obstáculos que se presentan en la incorporación pues se considera deseable continuar con los estudios, pero si los grupos se contraponen a éstos, persistirá en aquel grupo al que se encuentre más integrado o al que sus condiciones materiales lo obliguen.

Tinto, apoyado en Van Genneep, y en sus estudios sobre pertenencia a sociedades tradicionales, señala, que la integración no es un proceso inmediato, sino que obedece a diferentes momentos por los que transitan los estudiantes para integrarse al ambiente de la institución y se caracterizan por tres etapas:

- *Separación*, en ella hay una declinación de las interacciones, costumbres y valores del grupo de origen, es decir un abandono de las formas de interactuar, construir el conocimiento y los valores del grupo disciplinario de pertenencia. En los estudiantes de un posgrado como el de Pedagogía, cuyo origen disciplinario es diverso, nos referiríamos a la necesidad de abandonar las formas particulares de su área disciplinaria o de espacios previos de formación, para adaptarse a las nuevas formas de construir el conocimiento y relacionarse.
- *Transición*, en esta etapa el individuo comienza a interactuar y adquirir las costumbres y valores de la comunidad a la que pretende ingresar, ha renunciado a los valores previos, pero aún no ha adquirido los nuevos como la adaptación a los grupos sociales y formas de aprendizaje. Esta fase es muy estresante para el estudiante porque abandona costumbres y valores anteriores, pero aún no adquiere los del nuevo grupo, por lo tanto, se encuentra en un estado de no-pertenencia que genera angustia y que, si se prolonga mucho, puede provocar el abandono. En estos momentos es importante el soporte que compañeros, tutores y grupos externos puedan aportar para superar estas emociones.
- *Incorporación*, el individuo ha asimilado los nuevos valores y roles del grupo y, por tanto, se ha integrado a él y puede considerarse su miembro. El estudiante logra tener contactos exitosos con los miembros de la institución que coadyuvan a su formación.

Estas fases por las que transitan los estudiantes para incorporarse al posgrado no son sencillas y requieren un ajuste continuo, su punto de mayor dificultad es durante el primer semestre,

¹⁵ *Ibidem*. p. 59. Una mención aparte merecen los estudiantes extranjeros o de provincia, que se encuentran fuera de su ambiente cotidiano y requieren de una adecuada integración académica y social con los grupos de la institución a fin de crear los lazos necesarios para fomentar su permanencia.

cuando tienen que adaptarse a las formas de trabajo, lenguajes y grupos sociales. En este momento se produce un alto nivel de angustia que, si es controlado, lleva a la integración, en caso contrario pueden aumentar las probabilidades de abandono.

En este proceso de ajuste a la institución, hay dos experiencias que, según Tinto, dificultan la integración: la incongruencia y el aislamiento.

1) *La incongruencia.* En ella, el estudiante percibe el ambiente social o intelectual en contradicción con sus intereses y expectativas por lo que la integración no es vista como deseable. Este sentimiento, en el aspecto académico, puede llevar al estudiante a cambiarse a otra institución con el nivel educativo que él espera; y en el social, a percibir como no deseable la incorporación al grupo social por estar en desacuerdo con sus valores,¹⁶ limitando en cualquiera de sus formas, la integración y auspiciando el abandono.

Este problema está estrechamente vinculado con las expectativas y la imagen formada previo ingreso a través de la información institucional, el contexto, la familia y los grupos externos, si estos elementos no coinciden u ofrecen imágenes diferentes a las reales, se produce un desajuste de expectativas que propicia la incongruencia y el abandono. En este sentido, resulta fundamental que la propuesta de formación del posgrado sea congruente con los intereses y expectativas de los estudiantes, y que éstos se informen sobre las prácticas cotidianas, propósitos y vida académica de la institución, a fin de obtener mayor cantidad de información y evitar un desajuste.

2) *El aislamiento.* En este caso, el individuo percibe como aceptable o deseable el incorporarse al grupo, pero no logra establecer los vínculos sociales e intelectuales requeridos porque tiene dificultades para establecer contactos, lo que suscita el aislamiento y contribuye paulatinamente al abandono.¹⁷ En el aspecto social, esta experiencia reduce las posibilidades de integración y de un sentimiento de pertenencia que afiance el interés por permanecer, en tanto en lo académico, los procesos de formación se realizan en soledad y ante la falta de apoyo y la variedad de obstáculos, los estudiantes pueden desistir. Si bien ambas esferas (social y académica) son importantes para la integración, en un posgrado como el de pedagogía, en el que sólo se transita algunas horas, el aislamiento académico tiene mayores repercusiones sobre la graduación pues no se logra establecer

¹⁶ V. Tinto. *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*, Tr. C.M. Allende, México, UNAM-ANUIES, 1987, p. 58.

¹⁷ *Ibidem.* p. 58.

los vínculos necesarios para la formación. Debe considerarse que en ocasiones, los intercambios entre los estudiantes se dificultan por diferencias de edad, intereses, perfil académico o social,¹⁸ condiciones a las que se añaden el trabajo y diversas ocupaciones que reducen el tiempo disponible para estos encuentros.

- *La meta y el compromiso.* Uno de los factores clave en la graduación de los estudiantes es el propósito que tienen con respecto a los estudios, mismo que define las probabilidades de superar los obstáculos o bien la intención de partir rápido. Según Tinto, los estudiantes al ingresar buscan diferentes metas respecto a la certificación: 1) unos inician con el propósito de graduarse y estructuran disposiciones tendientes a lograrlo en la medida de sus posibilidades; 2) para otros, el objetivo no está muy bien definido y va delineándose a lo largo de su trayectoria, lo que puede representar pocos esfuerzos encaminados a la graduación que contribuyen a alargar trayectorias o truncarlas; y 3) finalmente, están los que inician sin el propósito de graduarse y sus motivaciones para incorporarse son variadas (actualizarse, recibir mayor formación), estos últimos no tienen intención de concluir y hay pocas acciones encaminadas a la realización de la tesis, pues se encuentran ahí a falta de otras actividades alternativas que les reporten el mismo beneficio. De esta manera, parece que una rápida definición de la meta de graduarse puede incidir –si hay condiciones– en trayectorias menos largas.

Cabe aclarar, que la meta no es algo que permanezca estático, por el contrario, se transforma conforme a las experiencias de los sujetos, por lo que quienes ingresan sin un propósito pueden cambiar de idea o viceversa. En el cambio intervienen varios factores, uno es la visión de los grupos de pertenencia con respecto a la graduación en la que podemos pensar que a mayor importancia de la certificación, mayores posibilidades de buscarla; otro factor que incide es el mercado laboral pues cuando el valor de los estudios se reduce y existe una fuerte incertidumbre laboral disminuye el interés por el grado y los estudios dejan de constituir un beneficio futuro.¹⁹ Ambos factores es importante considerarlos y recordar que, en el contexto mexicano, la incertidumbre laboral es muy alta y aunque en las últimas décadas se ha dado mayor importancia a los grados, la posesión de éstos no garantiza un puesto o mejora laboral, lo que puede orillar a un cambio de propósitos.

¹⁸ *Ibidem.* p. 72.

¹⁹ *Ibidem* p. 6.

Por otro lado, el autor señala que lograr la graduación depende de la conjunción de tres tipos de compromisos, el primero es el que el estudiante adquiere con la meta y que lo conmina a esforzarse y superar los obstáculos que se presenten a lo largo de su trayectoria, a mayor compromiso aumenta el esfuerzo por aprender y con ello hay mayores posibilidades de persistir, y a la inversa, un menor compromiso constituye un factor que disminuye la motivación por continuar y enfrentar las dificultades.²⁰ El nivel de compromiso varía de un sujeto a otro conforme a las condiciones, la historia académica y la congruencia de expectativas e intereses con lo que ofrece la institución²¹ por lo que tenemos sujetos con un alto y bajo compromiso. En un posgrado como el de Pedagogía, es deseable que los sujetos ingresen con una meta definida y un alto compromiso por graduarse, factores que contribuyen favorablemente en la graduación.

El segundo tipo de compromiso es el que establece el estudiante para lograr sus estudios en esa institución por considerarla un espacio valioso.²² Esta apreciación puede ser parte de una tradición familiar o un alto prestigio social, y constituye un elemento que refuerza la permanencia en tanto se tiene aprecio por un lugar con prestigio. Cuando no existe esta valoración puede propiciarse el traslado a otra institución en tanto existan posibilidades. En este punto debe recordarse que, como lo mencionamos en el capítulo anterior, la Maestría en Pedagogía ofrece un importante espacio de formación al congregar dentro de su planta académica a profesores de gran prestigio y reconocimiento en el campo, factores que pueden resultar atractivos para muchos y afianzar el compromiso con el programa.

El tercer tipo de compromiso es el que la institución establece al formar a los estudiantes y proporcionar las condiciones para ello,²³ definiendo con esto una posición de co-responsable de la formación y retención de estudiantes. En este sentido, resultan relevantes las acciones que a nivel institucional se realizan para retener alumnos y fomentar la obtención del grado, medidas que pueden abarcar aspectos normativos, pedagógicos y costumbres institucionales.

- *Costo-beneficio.* Finalmente, según Tinto, un factor que contribuye en la persistencia por los estudios y en la meta de concluir está relacionado con la noción costo-beneficio que valora el esfuerzo que implica permanecer y graduarse con relación a los beneficios (económicos, sociales y

²⁰ V. Tinto. "Reflexiones sobre el abandono..." *op.cit.* p. 60.

²¹ V. Tinto. *El abandono de los estudios superiores, op. cit.* p. 124.

²² *Ibidem.*

²³ *Ibidem.* 199.

laborales)²⁴ que pueden obtenerse con el grado. Hay un cálculo intencional que orienta las decisiones del sujeto y que se ve influenciado por el contexto, mientras se dé mayor valor y beneficio a los grados existirá mayor propensión a concluir los estudios. En el caso mexicano, este constituye un elemento determinante pues como se ha señalado en el capítulo anterior, el factor credencialización (la proliferación de títulos y credenciales como requisito de ingreso a ciertos campos profesionales y laborales y los programas de estímulos) ejerce una influencia considerable en la propensión a estudiar un posgrado, toda vez que se ve en él un elemento para la selección de personal y como un instrumento no sólo de ingreso, sino de diferencia en el reconocimiento laboral y hasta social.²⁵

Estos elementos hacen pensar a Arredondo *et al*, en la importancia de la integración social y académica al posgrado como factor de permanencia, la meta como elemento que define la intención de concluir a partir de una visión costo-beneficio de la formación. Sin embargo, estos planteamientos no examinan la forma en que se crean las motivaciones en los individuos para tener mayor o menor propensión a graduarse ni la transmisión de usos, saberes y costumbres que permiten la integración académica y social, por lo que se acude a los planteamientos de Bourdieu sobre la teoría de los campos y al concepto de *habitus*.

b) La teoría de los campos. Es una construcción teórica constituida por una triada de elementos: campo, capital y *habitus*²⁶, de la cual rescataremos algunos elementos que nos ayuden a comprender la graduación como proceso de formación.

- *El concepto de campo.* Bourdieu señala que el campo es definido como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él.²⁷ Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros en la búsqueda por obtener un mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ V. Gómez. "Credencialismo" en *Educación y realidad socioeconómica*, México, CEE A.C., 1979, pp.209-304.

²⁶ L. Wacquant "Claves para leer a Bourdieu" Tr. Lilian Álvarez en Jiménez Isabel (Coord) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, México, CESU, Plaza y Valdés, UNAM, 2004, p.66.

²⁷ A. Gutiérrez. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2da. Edición, 1997, pp. 34-36.

búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, volumen y legitimidad del capital y del *habitus* que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria y de la forma que varía con el tiempo, de ahí que campo, capital y *habitus* se encuentren ligados. Los campos están compuestos por productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras cuyas características, reglas y conformación, varían de acuerdo con su historia y relación con el campo de poder.

El campo académico es un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación). El capital eficiente es el cultural que puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de títulos y certificaciones. Asimismo este capital cultural puede transformarse en capital simbólico de reconocimiento cuándo es acumulado y reconocido por los grupos en el poder, entonces los sujetos adquieren una posición elevada, el reconocimiento y la capacidad para definir lo que es legítimo y valioso en el círculo en el que se desenvuelven. Por lo que las luchas al interior en algunos casos giran en la posibilidad de acceder a este capital y a las instituciones (estudiantes); al dominio simbólico de nominar lo legítimo a través de la producción de los académicos en publicaciones e investigaciones; en el poder de distribuir, legitimar la formación, adquirir recursos y reconocimiento simbólico entre universidades. Conforme a lo señalado en el capítulo primero la autonomía relativa de la operación de las instancias de formación está supeditada a la evaluación y restricción de presupuesto de instancias evaluadoras como el CONACYT, que determinan el rumbo de muchos programas e instituciones.

En este sentido, podemos pensar en la Maestría en Pedagogía como una instancia distribuidora y legitimadora de títulos académicos, cuyo ingreso e incorporación estaría determinado por el capital cultural y *habitus* que poseen los sujetos, espacio que, tal como lo sugiere la noción de campo, se halla en medio de luchas y alianzas por el dominio del poder simbólico de nominar lo que es legítimo en la formación de estudiantes, la producción de investigaciones y tesis. Estos elementos puede ayudarnos a entender los factores que inciden en una mayor o menor integración académica y en la graduación, de los cuales destacamos: las formas de ingreso y los movimientos.

1) *El ingreso al campo*. Es regulado conforme a reglas impuestas por las posiciones dominantes que tratan de determinar la posesión de capital y *habitus* imperante, con ello se separa y define a los

miembros legítimos de los advenedizos, mientras más raras y escasas sean estas normas, darán mayor protección y valor a sus miembros, en tanto reglas poco rígidas tienden a reducir el nivel de prestigio y a estructurar medidas selectivas desde lugares menos explícitos. En lo relativo a un programa de estudios, las reglas son puestas a través de requisitos explícitos de ingreso que solicitan cierto tipo y volumen de capital cultural.

- *El capital cultural.* Se refiere al conjunto de conocimientos y saberes que posee un sujeto, es distribuido de forma desigual y no se adquiere instantáneamente, lo que hace difícil su adquisición y coloca a sus poseedores en una posición ventajosa respecto a aquéllos que carecen de él y no pueden obtenerlo de forma inmediata. Según Bourdieu, el capital cultural puede encontrarse en tres estados:

- i. Estado incorporado; bajo la forma de disposiciones durables relacionadas con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores y habilidades que sólo pueden ser adquiridas por el agente y no pueden acumularse más allá de sus capacidades.²⁸ Aquí nos referimos a todo el bagaje incorporado, por el estudiante en su trayectoria, que le permite la integración académica, aspecto que depende de los espacios, intereses y significados que fue incorporando por lo que su nivel y tipo varían de un sujeto a otro. Una parte de este tipo de capital cultural puede ser objetivado de forma verbal o escrita, de ahí que el requisito para ingresar a algunos posgrados sea la elaboración de ensayos, escritos o proyectos de investigación en los que se deja entrever un poco de este capital.
- ii. Estado objetivado; se refiere a todos los bienes culturales objetivos como libros, revistas, teorías que pueden ser apropiados.²⁹ Si bien esta forma de capital no es considerada un requisito de ingreso, la propensión a su consumo es un valor importante para la incorporación de nuevos conocimientos que aumenten el capital cultural incorporado y constituye un valor en el campo, pues su posesión y consumo se vuelven importantes para la formación.
- iii. Estado institucionalizado; se encuentra bajo la forma de títulos escolares que confieren reconocimiento al capital cultural institucionalizado y otorga diferente tipo de consagración de

²⁸ P. Bourdieu. "Los tres estados del capital cultural" en *Sociológica*, México, Tr. Monique Landesmann, Vol. 2 N.5 1987, p.12.

²⁹ *Ibidem.* p. 13.

acuerdo con el prestigio de la institución que los emite.³⁰ Esta forma de capital es la que normalmente se solicita en el ingreso a la maestría, con ella los sujetos acreditan que poseen el nivel de conocimiento del ciclo anterior y pueden incorporarse. Hay que recordar, que la posesión de credenciales no siempre va acompañada del mismo nivel y volumen de capital incorporado, por lo que podemos encontrar estudiantes con muchos títulos y reducida formación.

El capital que posee el sujeto –en cualquiera de sus estados– varía según la posición en el espacio social en que se desenvuelve, su trayectoria, el volumen y el carácter legítimo o no de estas adquisiciones. La amplia variedad de niveles confiere un lugar a los estudiantes, mientras mayor sea el volumen y legitimidad serán considerados “brillantes o capaces” y tendrán mayores posibilidades de integración y desarrollo; cuando la posesión es menor pueden presentar mayores dificultades en su formación pues carecen del capital necesario para integrarse y participar en los juegos del campo. En consecuencia, podemos pensar que el ingreso al posgrado está determinado por la posesión de capital cultural incorporado e institucionalizado y la propensión a leer libros, cualidades que daría la posibilidad de integración y desarrollo académico. Además de estos elementos hay otro que no siempre se menciona de forma explícita pero que constituye un elemento de selección: el *habitus*.

- El otro elemento necesario para el ingreso al campo es el *habitus*, considerado como los esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos.³¹ Una de sus características es que dota de las habilidades y valores necesarios para integrarse a un grupo, proporciona la aptitud para moverse actuar y orientarse en una posición o situación sin que haya sido necesario establecer un plan de acción porque son el resultado de una serie de disposiciones incorporadas en el curso de una trayectoria.³² En este sentido, refiere a un aprendizaje práctico que no es conciente ni intencional ya que se adquiere a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en que se desenvuelven los sujetos. Estas cuestiones a veces se

³⁰ *Ibidem*.

³¹ P. Bourdieu y L. Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Tr. Helene Levesque Dion, México, Grijalbo, 1995.

³² A. Gutiérrez. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Universidad de Córdoba, Córdoba Argentina, 2da. Edición, 1997, p. 58.

olvidan y han propiciado que se asocie con algo innato pues se olvida su origen de inculcación de forma involuntaria.

Este aprendizaje social se adquiere en el curso de una vida, por lo que sus características y nivel de competencia dependen del lugar en el que creció y de las diferentes formas que tienen los sujetos de asimilar, dar sentido y valor a los hechos. De ahí que se diga que es una forma de subjetivar lo social³³ y varíe de un sujeto y un campo a otro. Al variar los *habitus* de un campo a otro, la posibilidad de una mayor integración depende de la compatibilidad entre el *habitus* imperante en un campo, con el que posee el sujeto.

En el posgrado esto podía ser traducido en las habilidades y disposiciones que se consideran ideales como son: saber leer, analizar, investigar y escribir, mismas que suponen son las capacidades necesarias para integrarse a un programa. Cuando estas destrezas se poseen porque fueron desarrolladas a lo largo de su trayectoria y tienen un alto nivel de competencia, existe una congruencia de *habitus* que proporciona mayores posibilidades de integración y hablaríamos de estudiantes "brillantes". Mientras que cuando no poseen estas características y sus *habitus* son diferentes o incongruentes tendrán mayores dificultades para la integración y el desarrollo de las actividades académicas, factores que redundarán en menores posibilidades de graduación, toda vez que no poseen el nivel académico requerido y tienen que adquirirlo de forma tardía. Esto puede representar diferente nivel de competencia ante aquéllos que las han desarrollado desde niños.

La adquisición de estas habilidades no es sencilla pues se requiere un proceso de conversión del *habitus*, actividad que supone interés, tiempo, apoyo de tutores y el ajuste en las formas de inculcación,³⁴ lo que consume esfuerzos y puede repercutir en una extensión de los tiempos de formación o llevar al abandono si las dificultades se incrementan y no recibe apoyo. El *habitus* como principio práctico y de pertenencia a un grupo, puede ayudarnos a entender los factores que inciden en una mayor o menor integración al posgrado y en las posibilidades de graduación, así como el *habitus* del tutor como una forma de estar y desenvolverse en el campo académico en lo relativo a la formación de estudiantes.

Dentro del *habitus* podemos distinguir, según Louis Pinto, cuatro dimensiones: disposicional, distributiva, económica y categorial.

³³ L. Pinto. *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, Tr. Eduardo Molina Yvedia, México, Siglo XXI, 2002, p. 67.

³⁴ P. Bourdieu et al. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 3er edición, 1998, p. 83.

a) *Dimensión disposicional*. Está compuesta en una parte praxológica y una afectiva,³⁵ la primera está involucrada con disposiciones y habilidades prácticas adquiridas dentro de una trayectoria que proveen de un sentido práctico para saber cómo realizar ciertas actividades sin que haya sido necesario enseñarlo pues son producto de la interiorización de condiciones y esquemas mentales previos, adquiridos de forma no intencional. Esta situación contribuye a que se olvide su origen de inculcación y aparezcan como “dones”³⁶ tal es el caso de saber: escribir, investigar, leer, buscar e interpretar textos y construir la tesis. Estas habilidades varían de un sujeto a otro y constituyen elementos clave para el desarrollo académico en el posgrado, cuando se tienen se facilita la integración y formación, pero si no se poseen hay problemas en el desarrollo académico pues tienen que ser adquiridas de forma tardía y a veces no logran el mismo nivel de competencia de los más aventajados.

Asimismo, este sentido práctico se extiende a la habilidad para saber cómo elaborar una tesis y aprovechar los diferentes recursos y espacios de formación para integrar el conocimiento, cualidades que facilitan la graduación. Cuando estas características faltan, hay una notable disminución en el desarrollo de los procesos formativos, no se sabe cómo y qué funciones tiene el conocimiento, no se realizan de forma adecuada ciertas actividades, por lo que se tiende a acumular información sin saber qué hacer con ella y cómo expresarla correctamente. En la tutoría, este sentido práctico proporciona a los tutores mayor o menor habilidad para la conducción y el manejo de los diferentes problemas involucrados en la formación de estudiantes, la dirección de la tesis y en los procesos de evaluación de trabajos recepcionales.

La parte afectiva de esta dimensión disposicional está relacionada con los gustos y aspiraciones de los sujetos, preferencias que orientan los intereses y las prácticas. En el caso de los estudiantes, aquéllos con un *habitus* coincidente con el campo tenderán a tener gusto por la lectura, las actividades académicas, así como aspiraciones tendientes a participar en el campo y la obtención de grados como parte de una disposición formada a lo largo de su trayectoria y no sólo como resultado de factores contextuales o por obligación. Por el contrario, aquéllos orientados en otra dirección o con características incongruentes no verán placer en estas actividades, tendrán pocas aspiraciones al grado, lo que puede reducir el esfuerzo por participar y sortear las dificultades que cada uno de estos procesos trae consigo. Esta postura, en los tutores la podemos traducir en

³⁵ L. Pinto. *op.cit.* p. 45.

³⁶ P. Bourdieu et al. *La reproducción, op. cit.*

una mayor o menor propensión a la formación de estudiantes, dependiendo de los afectos y valores incorporados a lo largo de su trayectoria.

b) La dimensión distributiva. Tal como se ha mencionado, *el habitus* de los sujetos varía de acuerdo con su posición, esto proporciona una percepción del lugar ocupado en el campo, las cosas que son deseables y características de este espacio, así como de las diferentes relaciones de distancia o acercamiento que tiene con el resto de los sujetos.³⁷ En este sentido, proporciona una visión del mundo acorde con una posición, las expectativas posibles para él, por ser “naturales” para su grupo;³⁸ y define también, las cosas imposibles por su lugar y características, es decir las cosas con las que debe mantener distancia³⁹. La construcción de estas expectativas es el resultado de la incorporación de las estructuras sociales en donde las relaciones de poder y fuerza aparecen como naturales, consecuencia de la apropiación de las estructuras objetivas, lo que crea un ordenamiento en el que el sujeto se ubica a sí mismo y a los demás. Esta percepción del mundo se ve afirmada por las condiciones materiales en que se desarrollan los individuos.

En términos del posgrado, podríamos pensar en la visión que tienen los estudiantes de estudiar y lograr la graduación como algo posible o incluso natural, como parte de las disposiciones incorporadas en sus grupos de origen; mientras que para otros, los estudios aparecen como algo difícil, por las condiciones materiales o académicas en que se desarrollaron, y ven su permanencia y graduación en un programa como algo imposible pues los requerimientos superan sus “posibilidades” de acuerdo con su capital cultural y disposiciones prácticas. La percepción de carencia de habilidades es fuente de una autoeliminación, los sujetos asumen que no poseen las aptitudes para desarrollarse académicamente y, por tanto, abandonan los estudios pues “no son para ellos”.⁴⁰

En el caso de los tutores, dependiendo del *habitus* tenderán a establecer una propensión a acercarse a aquellos estudiantes que se consideran dentro de su espacio cercano, que tienen posibilidades académicas, y mantener una distancia con respecto a los de menor capital cultural y *habitus* que se encuentran más distantes de ellos.

³⁷ L. Pinto. *op. cit.* p.46.

³⁸ P. Bourdieu. *Sentido práctico*, Tr. Álvaro Pazos, Madrid, Editorial Taurus, 1991, p. 100.

³⁹ Este proceso no es mecánico y hay casos de rebeldía en los que los sujetos no aceptan el lugar otorgado y buscan su modificación.

⁴⁰ P. Bourdieu et al. *La reproducción...* *op.cit.* p. 212.

c) *La dimensión económica.* Se caracteriza por el manejo de los bienes simbólicos del capital a través del interés y el sentido del juego. El interés se define como la propensión o creencia de que vale la pena lo que se juega en el campo,⁴¹ por tanto hay una fuerte inclinación a valorar las prácticas y los lenguajes. Esta inclinación es adquirida a través de la trayectoria y los ambientes en que se desenvuelve el sujeto, quien de acuerdo con sus condiciones objetivas seleccionará las alternativas que consideren ligadas a sus intereses y posición; en este sentido es una disposición que no remite a una elección racional,⁴² cuestión que es diferente de la noción costo-beneficio sugerida por Tinto. En cambio, para aquéllos ajenos a estos espacios, lo que se juega no tiene sentido, no le conceden valor ni conocen los principios en los que se basa y por tanto, tienen menos conocimiento de sus normas, están menos dispuestos a otorgar valor a este tipo de actividades y dedicarles tiempo.⁴³

Estos aspectos nos ayudan a entender cómo se configura la meta y el porqué algunos están interesados en graduarse como parte de las disposiciones aprendidas, los intereses y valores del grupo; y para otros no tiene el mismo valor. Cabe aclarar que la probabilidad de dejarse llevar por el juego, depende también de las oportunidades objetivas que, a veces, marcan un límite en sus posibilidades de invertir en la formación.

El interés por participar en el campo se crea de acuerdo con el lugar y trayectoria a través de la incorporación no intencional de los valores, preferencias y prácticas del grupo⁴⁴ de pertenencia, por eso para aquéllos que se han ubicado en un espacio, y tienen muy interiorizadas estas cualidades, se dice que nacieron en el campo y tienen un alto nivel de interiorización. Esta preferencia no se crea automáticamente ni por decisión, supone un largo proceso de inculcación, por tanto, para aquéllos que no “nacieron o se desarrollaron” fuera del campo su adquisición es difícil y requiere un proceso que equivale a un segundo nacimiento⁴⁵ en el que van adquiriendo de forma paulatina los valores y significados del campo, proceso paulatino que tiene la desventaja de alargar trayectorias. Lo anterior podemos apreciarlo en aquéllos cuyos padres o grupos de pertenencia se encuentran vinculados al campo académico, tienen una fuerte disposición a conceder valor al grado y a la circulación de capital cultural coincidente con estas características que los conmina a

⁴¹ P. Bourdieu. *El oficio de científico*, Tr. Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2003, p.93.

⁴² A. Gutiérrez. *op.cit.* p. 25.

⁴³ P. Bourdieu. “¿Es posible un acto desinteresado?” en *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Tr. Thomas Kauf, Barcelona, Editorial anagrama, 2da. Edición, 1999, p.143.

⁴⁴ P. Bourdieu. *El sentido práctico*, *op. cit.* p. 115.

⁴⁵ *Ibidem.* p. 116.

graduarse vs aquéllos cuya apreciación se reduce a un medio de movilidad económica y tienen menor sentido y posibilidades de inversión en su formación.

La dimensión económica del *habitus* proporciona el interés para invertir en la formación, y provee al mismo tiempo de un sentido del juego; que consiste en un conocimiento práctico incorporado que ayuda a los sujetos a elegir aquellas cosas, prácticas y procesos que lo ayuden a sacar mayor provecho de sus inversiones, lograr mejores posiciones y ubicarse donde estará el valor, respetando las reglas y regularidades del campo⁴⁶. Este conocimiento para saber actuar o incluso para adelantarse a los movimientos no es intencional, es una habilidad desarrollada a partir de la incorporación de las prácticas y espacios objetivos y la configuración de estructuras cognoscitivas. El nivel del sentido del juego varía según la posición en el espacio social y la trayectoria por lo que aquéllos que nacieron en el campo y lo tienen más interiorizado, tienen mayores elementos para sacarle partido pues conocen las reglas implícitas, en tanto aquéllos que acaban de incorporarse tienen dificultades para conocer estas reglas que al no ser explícitas dificultan su incorporación.⁴⁷ En el posgrado esto se traduce en saber cómo formarse y obtener mayor beneficio para recorridos más rápidos, toda vez que tienen la propensión a invertir en su formación, tener contactos, relaciones y actividades que contribuyan a su trayectoria y desarrollo de la tesis, mientras que aquéllos que no tuvieron la oportunidad de adquirir estas habilidades o las adquirieron de forma tardía, tienen más dificultades y pueden sacar menos partido de la formación, no saben las reglas y cometen errores, ocasionando trayectorias rezagadas.⁴⁸

En la tutoría, el sentido del juego le permite al tutor ubicar a los estudiantes con mayores posibilidades de formación y dirigir sus esfuerzos hacia ellos, diseñar estrategias de formación acordes a cada perfil e ir sorteando las dificultades que se presenten en el curso de la tutoría y en la evaluación de tesis.

Debe aclararse que para Bourdieu, los agentes no están pre-ocupados de antemano por los resultados de sus acciones esto se da en la medida en que su *habitus* los predispone, lo que distingue esta perspectiva de una visión basada en el cálculo e interés intencional con miras a un beneficio particular en el que se actúa conforme a factores externos inmediatos. Aunque, en la configuración y modificación de estas disposiciones, a veces influyen las condiciones externas que obligan a modificar las aspiraciones y crear estrategias para evitar ser desclasados.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ P. Bourdieu. "El nuevo capital" en *Razones prácticas..op.cit.* p. 40.

⁴⁸ P. Bourdieu. *Sociología y Cultura*, TR. Martha Pou, México, Grijalbo, 1990, p. 114.

d) *La dimensión categorial*. Se refiere al ordenamiento del mundo, fuerza formadora de esquemas de percepción y de sentido común,⁴⁹ que permite resolver problemas de forma cotidiana. Se refiere a la escala de apreciaciones y valores que poseen los sujetos. Esta dimensión define los valores conforme al grupo social de pertenencia y las condiciones,⁵⁰ marcando las cosas importantes que definen un “deber ser” y las cosas por las que vale la pena luchar. En este sentido, se establecen las formas, cosas y características a las que debe aspirar el sujeto, entre ellas los estudios, de ahí que para algunos grupos los grados académicos tengan una alta importancia y sean vistos como el destino “natural” de sus miembros,⁵¹ en tanto para otros resulten ajenos. Aunque en este espacio hay que considerar que el contexto ha creado la inclinación a los grados como medio de movilidad social, interés creado por el contexto y extraño a veces a las inclinaciones “naturales”, por lo que el interés por graduarse, a veces, va más allá de la influencia del contexto y remite a valores grupales con los que se creció y que están muy interiorizados.

En lo relativo a la tutoría, esta dimensión está relacionada con la forma, atributos y valores que los académicos suponen debe tener ésta, para quienes desde un *habitus* del campo consideren esta actividad como una parte fundamental de su labor a la que están comprometidos por un “deber ser”, estarán más propensos a dedicarle tiempo y esfuerzo a la formación de estudiantes, compromiso académico que va más allá de lo laboral. Por el contrario, los tutores que no tienen muy interiorizada esta disposición, tenderán a ver esta práctica como un anexo de su actividad y a dedicar poco tiempo y compromiso a la misma, repercutiendo de forma negativa en la graduación.

La congruencia de *habitus* en sus diferentes dimensiones constituye un elemento de integración al campo que favorece la formación e integración más allá del cálculo racional pues remite a una disposición y valor muy interiorizado en estudiantes y tutores. Sin embargo, no todos poseen estas cualidades y características por lo que la incongruencia entre el *habitus* que se posee, combinado con un reducido capital cultural, constituyen elementos que dificultan la integración y la graduación pues los sujetos no tienen los elementos académicos y prácticos necesarios para hacer frente a las demandas de la institución. Hay que destacar que el *habitus* y el nivel de capital cultural

⁴⁹ L. Pinto. *op. cit.* p. 47.

⁵⁰ P. Bourdieu y L. Wacquant. *Respuestas por una Antropología... op. cit.* p. 81.

⁵¹ P. Bourdieu et al. *Los estudiantes y la cultura*, Tr. M. Teresa López Pardina, Buenos Aires, Nueva Labor, 3er edición, 1973, p. 6.

no son un destino, pueden adquirirse siempre y cuando exista interés y esfuerzo por parte del agente; el ajuste a las formas de inculcación y el apoyo de alguien con interés en formarlo. El problema de adquirirlo de forma tardía es que configura trayectorias rezagadas y a veces, menor nivel de competencia que en quienes lo manejaron desde pequeños.

Una vez adentro del programa, los agentes son clasificados en diferentes lugares conforme al volumen, peso y evolución de sus capitales y disposiciones, ordenamiento que en el caso de los estudiantes, tiene varias consecuencias en términos de formación y graduación. El lugar asignado llevará consigo la posibilidad de que los tutores inviertan tiempo y esfuerzo en los estudiantes considerados "brillantes", y que constituyen una apuesta valiosa con mayores posibilidades de integración y graduación; mientras aquéllos cuyas habilidades no son consideradas valiosas serán objeto de menor interés y atención con una alta probabilidad de abandonar ante la dificultad que entraña y la soledad con la que enfrentan el proceso.

En el caso de los tutores, tenemos los lugares asignados conforme a un nombramiento académico, y los relativos al prestigio y reconocimiento obtenido en el campo. En este espacio, cuando nos referimos a la posición de los tutores, hacemos referencia a este lugar objetivo aunque reconocemos que el capital simbólico de los tutores confiere un *status* diferente en las relaciones.

Los diferentes puntos de arranque marcan diversas posibilidades de graduación, sin embargo, las posiciones no son estáticas y se encuentran en interacción y movimiento constante, en la búsqueda del reconocimiento, el ascenso o incluso la exclusión de otros.

- *Movimientos*. Dentro del campo, se establecen diversos tipos de relaciones entre los que destacamos: las alianzas y las estrategias de exclusión; dentro de las primeras, los agentes establecen intercambios con miembros de posiciones similares que les permiten elaborar coaliciones para obtener apoyo, y mutuo reconocimiento, a lo que son y producen.⁵² En el caso de los tutores, podemos apreciarlo cuando establecen colaboraciones en la revisión y evaluación de tesis en las que tienden a otorgar reconocimiento al trabajo del estudiante y del tutor cuando forma parte de su grupo. En los estudiantes, estos vínculos se ubican en la creación de grupos de trabajo o amigos que afianzan el sentido de pertenencia a la institución y propician la circulación de conocimientos. En

⁵² P. Bourdieu. *Intelectuales, Política y Poder*, Tr. Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, Eudeba, 2000, p. 93.

cualquiera de sus formas, las alianzas dentro de posiciones iguales tienen como propósito la conservación de las posiciones y la conquista de mayores beneficios.

No obstante, no todos los intercambios realizados son entre iguales, también hay colaboración entre posiciones desiguales que permiten afianzar apoyo; uno de los agentes da más de lo que el otro puede regresar o desde una posición mayor, esto produce una situación de dominio simbólico que genera una deuda de agradecimiento ante la imposibilidad de regresarlo.⁵³ Como ejemplo, podemos encontrar la tutoría en la que el tutor y el estudiante se encuentran en posiciones asimétricas en cuanto a conocimiento y reconocimiento, y se unen en la formación y dirección de una tesis. Esto supone un acto generoso de formación del tutor al estudiante que genera un dominio simbólico, una deuda de agradecimiento imposible de retribuir y que en algunos casos, se transforma en relaciones afectivas.

Este dominio está presente en todas las relaciones de tutoría, pero es manejado de diferente manera, así puede ser denegado, entonces se refieren al estudiante como un par o en otros, se hace evidente mediante una situación directiva y notablemente asimétrica. En cualquier caso, lo deseable es que exista un ajuste y congruencia de *habitus* y expectativas entre ambos agentes que facilite la incorporación a la tutoría, de otra manera se establece una lucha que dificulta la formación y puede llevar a la separación.

Otra de las formas de relación es la que establecen el tutor y el estudiante en la formación de investigadores vía artesanal, a través de la incorporación a proyectos de investigación en los que se aprende directamente del sentido práctico,⁵⁴ situación que además contribuye al desarrollo del trabajo recepcional. Esta formación a veces lleva aparejada la idea no conciente de formar para la sucesión, los estudiantes pueden llegar a convertirse en "sus hijos intelectuales" y al igual que en la familia, a veces hay cordialidad y otras rupturas entre sus miembros cuando no se aceptan las reglas del grupo ni la autoridad del tutor. Este estilo de formación es el más propicio para formar investigadores, sin embargo constituye un privilegio al alcance de un selecto grupo que se considera tiene las facultades para ello.

Hasta aquí hemos hablado de alianzas y ayuda mutua entre los sujetos; sin embargo en el posgrado también se gestan relaciones de competencia en las que se busca la exclusión o

⁵³ P. Bourdieu. "La alquimia simbólica" en *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, op. cit. p. 169.

⁵⁴ R. Sánchez Puentes. "La formación en investigadores como quehacer artesanal" en *Ominia*, Año 3, N. 9, 1987, p. 18.

descalificación de otros miembros,⁵⁵ mismas que abarcan a miembros de una posición similar y de lugares asimétricos. Como ejemplo, dentro de sujetos en una misma posición objetiva en el programa como pueden ser los tutores, cuando se evalúa una tesis por varios sinodales y entre éstos existen diferencias académicas, personales o políticas con respecto al tutor, existe la posibilidad de que trasladen estos conflictos al trabajo del estudiante y tiendan a descalificar el contenido y valor del trabajo; así como de la labor de tutoría mediante evaluaciones negativas en las que se busca devaluar el trabajo del otro. Estos comentarios tienen fuerza simbólica cuando son emitidos por alguien con prestigio y autoridad, y que desde una posición superior impone su visión de lo que es y debe ser la tesis, poder simbólico de consagrar o descalificar que se vuelve un arma que elimina, excluye o disminuye el capital simbólico de los sujetos y sus productos.

Otra forma de exclusión la encontramos entre posiciones desiguales en la relación entre tutores y estudiantes en los procesos de formación a través de cuatro mecanismos: 1) la omisión en la enseñanza del *habitus*, 2) el lenguaje, 3) la estigmatización y 4) la nulidad.

1) Omisión en la enseñanza del *habitus*. Al ingresar a un programa educativo se parte del supuesto de un saber común a todos sus integrantes, escenario que no siempre se cumple porque a veces el filtro de entrada es laxo e ingresan estudiantes sin estas cualidades y con una alta probabilidad de tener dificultades en su integración académica. El espacio de formación da por hecho que todos poseen los mismos conocimientos y habilidades, y omite la enseñanza de ciertas destrezas que son importantes para la integración, por lo que aquéllos que no las poseen no logran tener el mismo nivel de integración, y se ven excluidos bajo la argumentación de falta de dotes para recibir los “mejores mensajes” (enviados por los profesores) recibidos por los “peores destinatarios”(estudiantes que no los comprenden).⁵⁶ Esta condición es aceptada como legítima porque esconde el origen social de las apropiaciones y habilidades y reduce las diferencias a capacidades “naturales”.⁵⁷ En esta autoexclusión colabora una parte distributiva del *habitus* del sujeto que lo hace reconocer que esto “no es para él” y toma distancia.

En el posgrado un saber que con frecuencia se omite su enseñanza son las formas en las que se puede elaborar una tesis, en muchos casos, se parte de que el estudiante ya conoce este

⁵⁵ En este caso, al referirnos a los tutores como miembros de un mismo nivel nos referimos a su relación con los estudiantes, aunque es claro que dentro de ellas hay diferentes niveles de prestigio, conocimientos y habilidades.

⁵⁶ P. Bourdieu et al. *La reproducción: op. cit.* p. 162.

⁵⁷ *Ibidem.* p. 289.

ejercicio desde el nivel anterior, y por tanto no es necesario guiarlo sobre este rubro y sobre la forma de aprovechar los espacios de formación. El problema es que muchos elaboraron la tesis de licenciatura (que a nivel académico guarda una distancia con la de maestría) con poca destreza, no poseen el sentido práctico para desarrollarla, no conocen las reglas y no saben cómo iniciar por lo que la complejidad, la ausencia de guía y el aislamiento académico con el que lo aprenden pueden contribuir a que postergue su elaboración en la medida en que es algo que no saben cómo hacer.

Por otro lado, aunque la inculcación del *habitus* podría ayudar a la integración y desarrollo de esta tarea, su enseñanza requiere tiempo, interés y esfuerzo por ambos agentes y a veces implica cubrir carencias de otros niveles, trabajo arduo para el que no siempre se tiene disponibilidad, lo que puede extender las trayectorias y desvirtuar los propósitos de este nivel de estudios.

2) Un segundo mecanismo de eliminación lo constituye el lenguaje, pues cuando los sujetos no poseen el capital y las capacidades lingüísticas que les permitan apropiarse de los significados, comprenderlos e intercambiarlos⁵⁸ no logran integrarse al grupo. Este aspecto es fundamental si consideramos que a través del lenguaje construimos significaciones, ideas y conceptos que contribuyen a la integración académica, la formación y la construcción de conocimientos que puedan ser objetivados en una tesis. La ausencia del capital lingüístico y de las formas de expresión, forman un cerco que va marginando poco a poco a los sujetos, éstos acaban sin comprender nada y consideran al abandono algo natural por ausencia de habilidades.

Este mecanismo involucra también a los esquemas disciplinarios de pensamiento que marcan pautas de expresión que al no ser compartidas, limitan las posibilidades de integración y construcción de conocimientos, e inciden negativamente en la graduación. En un posgrado como el de pedagogía, los estudiantes en muchos casos, pertenecen a diferentes ramas del conocimiento por lo que, los lenguajes pueden constituirse en mecanismos de exclusión de aquéllos que no comparten los mismos códigos de comunicación e intercambio y cuyas formas de expresión no son consideradas legítimas. Esto mismo sucede con quienes aunque pertenecen al área, no poseen el suficiente capital cultural y lingüístico para incorporarse.

En la tutoría la diferencia de lenguajes impide la integración y el diálogo pues no hay una base común de intercambio de conocimientos, situación que tiene varias salidas: que el tutor y el

⁵⁸ P. Bourdieu. "Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción" en *Capital Cultural Escuela y Espacio Social*, Tr. Isabel Jiménez, México, siglo XXI, 1997, p. 34.

estudiante busquen ajustar sus formas de expresión realizando un trabajo conjunto, o bien que ante la carencia de elementos para dialogar y falta de interés para sortear estas dificultades, se produzca una ruptura entre ellos que afecte las posibilidades de formación y graduación.

3) Un tercer mecanismo de exclusión es la estigmatización, que tiene como propósito la designación peyorativa de un agente con respecto a los intereses del grupo dominante, disminuyendo su capital simbólico que puede marginarlo de la actividad académica, institucional o política del campo, nominación que es considerada legítima pues es emitida por un grupo con autoridad.⁵⁹ En este sentido, la estigmatización puede efectuarse por referencia al entorno teórico, disciplinario o institucional al que pertenece el agente, mediante la descalificación de sus productos. Esta descalificación trata de imponer un principio de distinción acorde con aquellos que se encuentran en la más alta categoría, en el caso de los estudiantes puede referirse a la presión que ejercen los grupos sobre los estudiantes “mediocres” que se ven marginados de la dinámica grupal por compañeros y tutores, situación que dificulta la integración y formación y puede llevar al abandono. Esta designación peyorativa también puede referirse a la pertenencia a grupos académicos o políticos con los que el tutor no compagina y que, mediante una etiqueta, disminuyen el valor potencial del sujeto y son factores de eliminación.

4) El cuarto mecanismo de exclusión lo constituye la nulidad, acción mediante la cual se ignora lo que hace o dice un agente, éste se encuentra solo y sin interlocutor por lo que la integración es difícil y sobreviene el abandono. En la tutoría podemos apreciarlo cuando no se logra establecer un vínculo entre los sujetos, no hay apoyo del tutor y el estudiante se encuentra solo ante una tarea de formación que si sabe como encarar y tiene interés en lograrlo continuara de forma aislada, pero que si ignora cómo hacerlo y la tarea se le presenta como excesivamente compleja, tenderá a postergarla o bien a no realizar esa tarea.

Otra forma de este mecanismo lo encontramos en la fase de evaluación de la tesis, bajo la forma de retrasos en la revisión de forma reiterada, ejercicio de poder simbólico que retrasa el proceso y puede provocar la disminución en la motivación por continuar. Esta forma de exclusión es menos obvia, pero no por ello menos eficaz, pues los agentes asumen su impotencia dada la falta de atención de los interlocutores y a veces se retiran.

⁵⁹ P. Bourdieu. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Tr. Carmen Ruiz de Elvira, España, Taurus, 1988, p. 486.

Los conceptos de *habitus* y campo dan una idea sobre los mecanismos que inciden en la integración social y académica de los alumnos a través de disposiciones aprendidas socialmente de forma no intencional, y la forma en que estos elementos pueden contribuir a la formación; sin embargo, lograr la graduación requiere la elaboración de un trabajo recepcional en el que sustenten los conocimientos incorporados, producción individualizada conciente e intencional resultado de la formación. Lo anterior hace necesario referirse a las formas de construcción y apropiación intencional y la forma en que éstas, junto con todo lo anterior, contribuyen a la graduación. Para ello ahondaremos un poco en el concepto de formación como una expresión de los procesos del sujeto para elaborar la tesis.

La elaboración de la tesis requiere de un sentido práctico y capital cultural que puedan ser reelaborados para construir nuevos significados en un texto o investigación mediante un proceso de formación intencional. Si consideramos de acuerdo con Honoré que la formación es un cambio o conversión intencional del sujeto producido a partir de la interexperiencia, resultado de múltiples procesos reflexivos,⁶⁰ entendemos que se trata de una labor que va más allá de los cursos, supone una activa construcción intelectual que transforma a los sujetos en maestros y los habilita para la elaboración de la tesis. Esta actividad supone un sentido práctico para saber cómo formarse, por lo que serán aquéllos con mayor interés, capital cultural y disposiciones por su *habitus* previo quienes tenderán a aprovechar las experiencias de formación para desembocar en la tesis.

Según Honoré, la formación constituye un proceso dialéctico que se compone de externalización-internalización-externalización; la primera fase comienza cuando las experiencias y conocimientos constituyen elementos ajenos al sujeto que no pueden ser acomodados en sus estructuras de pensamiento y significación, y requieren ser adaptados.⁶¹ En ese momento, se provoca una crisis por la pérdida de los esquemas referenciales que produce un alto nivel de tensión en el sujeto y ante la cual se pueden tomar tres salidas: a) la búsqueda de la significación a través de un trabajo interno de incorporación, logrando un nuevo esquema de significación y un cambio; b) la alienación o expulsión de aquéllo que pone en riesgo el esquema referencial, en este caso no se habla de cambio o formación, ya que se mantienen los mismos esquemas y se protege de esta manera contra la angustia, sedimentando conceptos o prácticas y dificultando la adquisición de saberes; y c) ante una presión muy alta se produce un bloqueo y parálisis por la complejidad sin

⁶⁰ B. Honoré. *Para una teoría de la formación*, Tr. M. Teresa Palacios, Madrid, Narcea, 1980, p.20.

⁶¹ *Ibidem*. p.54.

limites,⁶² situación que si no se resuelve, evita la incorporación de nuevas estructuras y el sujeto se escuda en lo ya conocido. Lo anterior refiere, a la necesidad de los sujetos de tener tolerancia a la angustia y la tensión para evitar desistir del proceso y volver a los esquemas referenciales más cómodos y seguros.

Esta actividad está presente en el desarrollo de la tesis pues los estudiantes se enfrentan a conceptos, ideas y estructuras, que pueden ofrecer un panorama muy complejo ante el que pueden asumir cualquiera de las actitudes anteriores y sólo si toman la primera logran estructurar esquemas de significación que permitan su realización. Por tanto la elaboración de la tesis requiere de un capital cultural, un sentido práctico para armar los conocimientos, de esfuerzo y tolerancia a la angustia para superar estas dificultades, cualidades que están presentes cuando hay un alto compromiso por graduarse y superar los obstáculos que se presenten.

El trabajo interno se caracteriza por la apropiación de conocimientos y la posibilidad de comprenderlos, conectarlos, ordenarlos y darles significado a partir de las experiencias previas del sujeto a través de un proceso que se descompone en académico y afectivo. Esta construcción paulatina no exenta de dolor, a la manera de parto va dar origen a nuevos conocimientos y habilidades que varían de acuerdo al tipo de capital cultural incorporado y el *habitus* que se posean.⁶³ Pero tal como se señaló, este proceso requiere de un esfuerzo intelectual que no se logra sólo con leer o escuchar a los demás en los intercambios, pues supone un trabajo de reflexión que de no enfrentarse, hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyan únicamente aspectos que circundan pero que no logran ser apropiados, ordenados y significados en un trabajo recepcional. Este es un problema agudo en quienes no poseen las disposiciones necesarias y se encuentran en soledad académica y que ante la angustia que esto produce, son más proclives a abandonar la elaboración de la tesis, lo mismo sucede con los estudiantes que no tienen interés en el grado y su nivel de compromiso con la meta es muy bajo, por lo que evitan “padecer” en la graduación.

De ahí que cursar seminarios o tener intercambios, sólo favorezca a los que tienen disposición, interés y cuentan con la guía para la formación; mientras que quienes no tienen lo anterior, se enfrentan a un proceso desconocido, angustiante, laborioso y paralizante que favorece el abandono del programa o la tesis. Cabe destacar también el papel del tutor como guía y orientador en la búsqueda de caminos para comprender y dar significado, disminuir tensiones y corregir los

⁶² *Ibidem.* p. 85.

⁶³ *Ibidem.* p.133.

esquemas referenciales erróneos, labor que depende del *habitus* y formación previa de cada profesor.

Una vez que el proceso interno ha permitido crear nuevas relaciones y significaciones que son organizadas en el pensamiento del sujeto, éstas pueden exteriorizarse a través de acciones, escritos o prácticas. Un resultado que puede dar cuenta de algunos de estos conocimientos y construcciones es la tesis que constituye un producto individual en el que se externalizan, ordenan y resignifican conocimientos a partir del punto de vista del sujeto. En nuestro caso, lo que interesa es que los elementos de formación adquiridos puedan ser organizados y externalizados en un trabajo recepcional, lo que supone tener una línea alrededor de la cual ir construyendo un saber particular. Afirmamos así una vez más, que el desarrollo de la tesis constituye un trabajo al que tienen más inclinación aquéllos con mayor sentido del juego que pueden aprovechar los diferentes espacios.

PARA CERRAR ESTE CAPÍTULO

La graduación como un proceso de formación apela a la conversión intencional de los sujetos para convertirse en maestros y desarrollar las destrezas necesarias para la elaboración de un trabajo recepcional. Su éxito depende de la congruencia entre el *habitus* y el capital cultural del estudiante con respecto al programa, y de las condiciones institucionales, conversión que se favorece en los estudiantes con mayor capital cultural, disposiciones y sentido práctico para leer, redactar e investigar cualidades adquiridas a lo largo de su trayectoria y que se hacen evidentes en los diferentes procesos de formación:

- *Incorporación.* Proceso por medio del cual se integran los estudiantes a un grupo,⁶⁴ en esta fase es necesario valorar si los mecanismos de selección están delineados conforme a los perfiles requeridos o se trata de medidas laxas que permiten una gran cantidad de agentes que desde el principio tienen pocas posibilidades e intenciones de graduarse.

En esta fase es importante destacar la congruencia de expectativas del estudiante y lo que ofrece la institución, referente importante para la permanencia y las posibilidades de formación en una línea. Al mismo tiempo, debe considerarse la meta definida en función del *habitus*, el sentido del juego, o a partir de elementos externos como las perspectivas costo-beneficio y la forma en que

⁶⁴ R. Sánchez Puentes *et al.* *El posgrado en ciencias sociales...* *op. cit.* p. 55.

favorecen la graduación; así como la incorporación al programa, los lenguajes y formas de intercambio del grupo.

- *Socialización.* Una vez dentro del programa, los alumnos van incorporándose al ambiente social y académico de la institución adquiriendo de forma paulatina valores, conocimientos y habilidades para formarse y coadyuvar a la graduación. Esta apropiación depende del *habitus* y capital cultural para aprovechar los espacios de formación y encaminar sus esfuerzos a obtener el grado. Este aspecto se relaciona con el sentido del juego para definir una línea de formación, un eje ordenador de conocimientos para el trabajo recepcional cuya ausencia puede significar esfuerzos dispersos que dificultan la elaboración de la tesis y contribuyen a alargar la trayectoria. Considerando que la formación es un proceso intencional y complejo, los intercambios no bastan para lograr la formación, es necesaria la comprensión y un trabajo interno que será más accesible para quienes tengan un *habitus* y capital lingüístico coincidente para entender los códigos y conocer el proceso para desarrollar la tesis. Por el contrario los estudiantes que no tengan las habilidades requeridas tendrán más dificultad para la asimilación de contenidos y procesos.

Finalmente, en este proceso es conveniente considerar si el currículo como entidad, organiza experiencias de aprendizaje que contribuyen a una formación y graduación o si éstas corresponden a habilidades que deben poseerse con antelación y existe una omisión de la enseñanza del *habitus* que limita las posibilidades de graduación de un grupo o sector.

- *Tutoría.* Este proceso remite a la formación personalizada, espacio de intercambio de conocimientos y relaciones de poder simbólico que supone un ajuste de expectativas, intereses, formas de trabajo, capital cultural y *habitus* de ambos agentes para establecer un vínculo que contribuya de forma positiva en la formación y graduación. La relación tutorial proporciona una guía y un apoyo en la formación teórica, metodológica y afectiva, si algunos de estos elementos no es reforzado por el tutor, el estudiante tiene que buscar por su cuenta los elementos necesarios, esto puede alargar el proceso y pone en situación crítica a quienes no tienen sentido del juego y no saben qué, cómo y dónde buscar. Una parte fundamental de este trabajo es lo relativo a los aspectos subjetivos imbricados en el aprendizaje que afectan el desarrollo del trabajo recepcional que son manejados por el tutor dependiendo de su experiencia y conocimiento.

Una de las labores de la tutoría es señalar los errores al estudiante con el fin mejorar su formación y tesis; proceso complejo que requiere: a) reconocer la autoridad pedagógica del tutor para aceptar la pertinencia de las observaciones, b) claridad y congruencia entre los códigos lingüísticos para comprender los errores y no volver a repetirlos, c) trabajar el dolor que provoca la crítica y d) tener la posibilidad de debatir cuando se cuenta con la razón frente al docente. Cuando alguno de estos elementos no se da, o la crítica resulta demasiado hiriente el trabajo puede paralizarse, no hay forma de comprender y modificar errores pues no se entiende el qué y no se sabe cómo modificar y ante reiteradas evaluaciones negativas puede producirse un bloqueo que impide la realización de la tesis. En estos momentos, la experiencia y guía del tutor en lo académico y afectivo resulta fundamental para evitar el abandono de la misma.

Ahora, si bien es importante el establecimiento del vínculo tutorial, esta relación requiere de las siguientes características para que efectivamente, conduzca a la graduación:

1) El compromiso de ambos agentes. Se ha insistido mucho en la importancia de que el estudiante se comprometa en su formación; sin embargo, no se ha destacado lo suficiente el papel del compromiso del tutor de formar al estudiante, que puede apreciarse en un contacto permanente y en la revisión minuciosa de los avances de tesis. Cuando ambos compromisos coinciden coadyuvan a la graduación, pero si alguno de ellos falla, la relación se vuelve conflictiva y disminuyen las posibilidades del estudiante de graduarse. Una falta de compromiso del tutor puede conducir a la elaboración de trabajos sin el adecuado rigor académico que en la evaluación final son rechazados y producen decepción en los estudiantes ante el tiempo invertido.

2) El interés de ambos agentes por la graduación del estudiante y el tema de tesis que les permita establecer una relación de corresponsabilidad para lograr estos propósitos, cuando no existe pueden desarrollarse conflictos en la relación, principalmente si no hay interés del estudiante por graduarse, el abandono es inminente.

3) La relación tutorial implica un equilibrio entre el apoyo que proporciona el tutor respetando las formas y tiempos de aprendizaje y la presión necesaria para que los procesos tengan continuidad y no se aplacen de forma excesiva. La combinación de estos elementos permite que se realice el

trabajo dentro de los límites planteados por el programa. Esta presión también puede ser ejercida por el estudiante cuando se tiene un *habitus* predispuesto y hay un fuerte impulso a la meta.

4) La interacción tutor-estudiante supone establecer un vínculo de transmisión de conocimientos y habilidades que favorezca la formación y aprendizaje de un sentido práctico que se logra a través de un acto generoso en el que el tutor forma a un estudiante y coadyuva a su graduación.

- *Evaluación y certificación.*⁶⁵ Hace referencia a la valoración de los saberes aprendidos por el estudiante a fin de precisar si posee el nivel de conocimientos, rito que consagra la diferencia entre los estudiantes y los maestros. En donde se destacan dos elementos: el trabajo recepcional y su validación.

1) La tesis, como producto en el que se objetiva el saber incorporado a partir del trabajo intelectual de apropiación, reflexión y significación de contenidos, alude a lo aprendido por el sujeto. Su desarrollo y ritmo de trabajo dependen del capital cultural incorporado y del *habitus*, cuando estos elementos se conjuntan es factible su realización. Sin embargo, debe recordarse que esta tarea no es sencilla y enfrenta al estudiante a múltiples procesos de ajuste y estructuración de conocimientos y tensión que deben ser superados.

Uno de los factores que pueden incidir en el rezago de la trayectoria son los plazos para definir o iniciar la elaboración de la tesis que varían, y se presupone que aquellos con mayor sentido del juego tenderán a definir de forma temprana sus intereses y armar estrategias para conseguirlos aprovechando los espacios de formación. Por el contrario, serán los de menor sentido del juego quienes tardarán en definir el tema y desarrollarlo tendiendo a trayectorias más largas en las que además, tienen que ajustarse a lenguajes y formas de trabajo.

Un elemento importante en la elaboración del trabajo recepcional es la cultura institucional, pues hay prácticas y costumbres muy arraigadas en torno a la titulación, desde niveles previos, y pueden incidir en el atraso de la graduación en el posgrado, como puede ser la tradición de elaborar la tesis al final de la trayectoria al igual que en la licenciatura. La modificación de esta disposición requiere de un cambio institucional y de los sujetos participantes en los procesos de formación.

⁶⁵ M. Arredondo denomina graduación al proceso referido a la evaluación y certificación resultado de los tres procesos anteriores, nosotros utilizamos los conceptos de evaluación y certificación, reservándonos el de graduación para la formación que abarca la incorporación, socialización, tutoría, evaluación y certificación.

En el desarrollo del trabajo entra en juego la competencia lingüística para expresarse correctamente, la ausencia de esta cualidad repercutirá en el desarrollo del trabajo y en la extensión de los plazos pues alude a una habilidad que, se supone, ya debe tenerse dominada.

2) El producto que elabora el estudiante tiene que ser evaluado y legitimado por un grupo de académicos que valoran su trabajo y de forma indirecta la tutoría. Esta evaluación depende del tema, tipo de abordaje y relación del tutor con los revisores. Cuando todos estos elementos son congruentes existe la posibilidad de otorgar mayor reconocimiento al trabajo, mientras que la diferencia en alguno de los rubros, principalmente en el último, puede ocasionar problemas cifrados en diferentes perspectivas en las que se tiende a desacreditar a los otros imponiendo un principio de ser y hacer la tesis acorde con las características dominantes. Lo anterior resalta la importancia de que exista congruencia entre el tutor y los revisores para evitar que los conflictos se trasladen al trabajo del estudiante y mediante él se busque dirimir otro tipo de luchas, imponiendo obstáculos al proceso y afectando las evaluaciones. Superados estos momentos, el examen constituye un acto de iniciación, momento de gran tensión ante el que algunos estudiantes tienen una sensación de peligro, misma que si no logra ser superada puede conducir a aplazar el proceso o incluso evitarlo.

De esta manera, la graduación como proceso, está involucrada con las prácticas y procesos de formación delimitadas por: las características de los sujetos, las condiciones, las costumbres y prácticas institucionales en el marco de un programa educativo. Corresponde ahora, estructurar el andamiaje metodológico con el que pretendemos establecer un puente entre estos conceptos y los referentes empíricos, aspecto que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO TRES

METODOLOGÍA

El puente entre los referentes teóricos señalados en el capítulo anterior y la aproximación a los datos empíricos, supone la construcción de una estructura metodológica que permita al lector conocer las condiciones en que se construyó la investigación para situar el rigor, la legitimidad y la validez de los resultados. Este entramado alude a la serie de procesos necesarios para la construcción de un objeto de estudio, mismos que se vinculan entre sí y no son realizados de forma lineal, pues muchos de ellos, a pesar de ser contruidos según el plan previsto tienen que ser modificados en el desarrollo de la investigación, perfeccionando de esta manera el proceso¹. Así, en términos expositivos se hace referencia a la metodología mediante un proceso lineal y concatenado, en el entendido de que en la práctica, el proceso involucra relaciones dialécticas entre los diferentes momentos de ruptura, construcción y comprobación.

El capítulo está compuesto de dos apartados, en el primero se señalan algunos de los fundamentos epistemológicos en que se sustenta, es decir, las premisas consideradas en la construcción del conocimiento que inciden directamente en los criterios de elección de instrumentos, su diseño y las relaciones del marco teórico y el referente empírico. El segundo, comprende la estrategia metodológica en la que se precisan los puntos coyunturales, las decisiones, estructuras y problemas enfrentados a lo largo del proceso y la forma en que fueron resolviéndose. Aquí, es fundamental señalar los instrumentos y los puntos problemáticos para la recopilación de datos y su interpretación.

I. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Los fundamentos epistemológicos nos permiten señalar cuáles son los supuestos de los que se parte en la construcción del conocimiento y constituyen un soporte esencial para tomar decisiones de tipo teórico y metodológico. En este caso, partimos de los planteamientos de Bachelard² y

¹ P. Bourdieu. *El oficio del sociólogo*, Tr. Fernando Azcurra, México, Siglo XXI, 13ra. Edición en español, 1990, p. 89.

² G. Bachelard. *La formación del espíritu científico*, Tr. José Babini, Buenos Aires, Siglo XXI, 3er. Edición, 1974.

Bourdieu³ en los que se considera a la investigación como un proceso de construcción, ruptura y comprobación; momentos que se encuentran enlazados de manera dialéctica y en ajuste constante, por tanto, no constituyen pasos alternados y consecutivos sino etapas entremezcladas de un proceso. Aproximarnos al estudio de la graduación como proceso, implica el tránsito por estos tres elementos, en un vaivén dialógico, por lo que los soportes teóricos se vieron constantemente modificados por los datos empíricos y viceversa.

De acuerdo con Bachelard y Bourdieu, el conocimiento no es algo a lo que se accede de forma inmediata a través de los sentidos o las percepciones, sino que supone un proceso de reflexión y cuestionamiento mediante el cual se deja de tener una mirada ingenua de los problemas para insertarlos en una red de relaciones⁴ y cuestionamientos. Esto implica considerar que no hay transparencia en el abordaje del objeto pues la aprehensión de los elementos no se desarrolla como si estuvieran en el exterior como una fotografía, hay que interrogar los hechos a partir de una pregunta de investigación y en función de un marco de referencia.⁵

Este proceso se denomina ruptura epistemológica, en ella el investigador tiene que romper con las prenociones, las nociones de sentido común y las percepciones inmediatas que presentan al problema de investigación como si los hechos hablaran por sí mismos. Así, el estudio requirió pensar la graduación más allá del número, certificación o producto y articularla con otra serie de elementos y problemas afines como la formación y el abandono escolar, proceso en el que se acudió a los planteamientos teóricos de Arredondo *et al*, y a un proceso de problematización en función de las especificidades del posgrado de Pedagogía.

En la construcción del objeto de investigación surgieron varias interrogantes que nos obligaron a reconocer la complejidad y multireferencialidad del problema y la imposibilidad de un abordaje total, lo que implicó delimitar la investigación a ciertos aspectos, pues tal como señala Bourdieu, para construir un objeto de estudio hay que renunciar a la ilusión escolar de querer decirlo todo y de forma ordenada⁶. Por tanto, dentro de este marco se dio prioridad a los aspectos directamente involucrados con la pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores que inciden en la graduación de los estudiantes de la maestría en Pedagogía de la UNAM? Estructuramos la propuesta en función ciertos ejes que consideramos básicos, bajo el entendido que se trataba de

³ P. Bourdieu. *El Oficio...op. cit.*

⁴ G. Bachelard. *Epistemología*, Tr. Elena Posa, Barcelona, Anagrama, 1971, p. 19.

⁵ G. Bachelard. *La formación del espíritu científico*, p. 16.

⁶ P. Bourdieu. *El oficio... op.cit*, p.24.

una aproximación inicial y parcial por la misma complejidad de la graduación. En ella, se renunció a la ilusión del saber total, para reconocer que sólo se accede a una parte del problema y por tanto, mientras más nos aproximamos aparecen nuevas cosas, de tal suerte que, como menciona Bachelard, "El conocimiento es una luz que siempre proyecta alguna sombra"⁷ y toda aproximación es parcial.

Un elemento clave en la construcción, fue la premisa de que el conocimiento no es algo estático que se construye de un sólo intento como algo acabado, sino que es atravesado por múltiples mediaciones en las que nos aproximamos a la comprensión de un fenómeno. En consecuencia, la construcción de la graduación como proceso de formación no obedeció a un intento directo y unívoco sino a múltiples aproximaciones en un proceso reflexivo entre lo teórico-empírico.⁸

En el proceso se consideraron ciertos planteamientos de Bourdieu como el rechazo a dualidades como las teórica-empírica, objetiva-subjetiva, formas de parcializar el conocimiento que limitan su comprensión, al separar aspectos que en la realidad, se encuentran entremezclados y tienen que ser abordados en conjunto. Al respecto, el autor señala que ambos elementos no pueden separarse pues las estructuras mentales y subjetivas son el resultado de la incorporación de las estructuras objetivas,⁹ del tal modo que las percepciones y referencias de los sujetos están involucradas con su posición en el espacio social, trayectoria y forma particular de apropiación, por lo que abordar el estudio de la graduación supone considerar ambas estructuras en una postura que prioriza las relaciones y los vínculos de causalidad y correspondencia.

Al mismo tiempo, el rechazo a la dualidad teórico-empírica y la invitación a establecer vínculos de interdependencia entre éstas, ayudan a explicar y comprender los aspectos relacionados con un fenómeno más allá de las apariencias. De esta manera se busca hacer visible lo que lo invisible esconde y en ocasiones determina.¹⁰ Lo anterior nos permite ir a los factores que inciden en la graduación de los estudiantes y que nos son tan visibles.

La investigación consideró la relación entre estos aspectos y se basó en una relación dialéctica entre lo teórico y lo empírico, situando a los sujetos en un marco de relaciones y problemas con el propósito de comprender los factores que inciden en sus procesos de formación.

⁷ G. Bachelard. La formación de...*op.cit* p.15.

⁸ P. Bourdieu y W. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Tr. Helene Levesque D. MÉXICO; GRIJALBO; 1995, p. 170.

⁹ P. Bourdieu. *Respuestas por una antropología reflexiva*, *op.cit*. p. 21.

¹⁰P. Bourdieu. *Cosas Dichas*, Tr. Margarita Mizraji, España, Gedisa, Colección el mamífero parlante, 2da. Reimpresión, 2000, p. 129.

En este entramado fue preciso ubicar el marco contextual e histórico del problema para evitar visiones sustancialistas de los sujetos y procesos y construir la investigación como un caso particular de lo posible¹¹ en la Maestría en Pedagogía de la UNAM en generaciones 2000-2002.

Y como la construcción de un objeto no está exenta de errores en los que se deslizan las prenociones y los supuestos personales, se trató de mantener la vigilancia epistemológica de los procesos, los métodos, los instrumentos, la recolección y el análisis de la información empírica a partir de lo que Bourdieu llama objetivación del sujeto objetivante. Ésta constituye una herramienta para que el investigador reflexione sobre su lugar en el espacio social y tome conciencia de los nexos, premisas, intereses y factores que lo unen a la investigación a fin de intentar liberarse de ellos y evitar hacer de la investigación el pretexto para exponer sus puntos personales.¹²

Este proceso reflexivo sobre las elecciones, las categorías y el análisis de los datos es especialmente importante en este trabajo que aborda la graduación en un posgrado del que soy miembro y, por tanto, corría el riesgo de deslizarme a supuestos personales. En este sentido, ha sido necesario mantener el cuestionamiento constante en la elaboración de la estructura metodológica y en la interpretación, particularmente porque desde una posición de estudiante el enfoque podía dirigirse a una crítica de la autoridad. En este sentido, siempre se tuvo presente que el propósito del trabajo es conocer los factores que inciden en la graduación de los estudiantes desde el ámbito pedagógico.

II. METODOLOGÍA

La construcción del objeto de estudio tuvo como primer paso el planteamiento del problema es decir, los factores que inciden en la graduación de los estudiantes del posgrado y su ubicación en un marco teórico basado en la propuesta de Arredondo *et al.* Esta labor de construcción teórica se inició en la tesis de Maestría en la que traté la graduación de los estudiantes del posgrado en Ciencias Bioquímicas de la UNAM. Este espacio también abrió preguntas en torno a las particularidades de este recorrido en el área pedagógica, lo que motivo este estudio y la necesidad de plantear una

¹¹ P. Bourdieu. *Capital Cultural escuela y espacio social*, Tr. y comp. Isabel Jiménez, México, siglo XXI, 2da. Edición, 1998, p. 9.

¹² P. Bourdieu y L. Wacquant. *Respuestas por una antropología reflexiva*. Tr. Helene Levesque D.; MÉXICO; Grijalbo; 1995, p. 156.

estructura de investigación en el Posgrado de Pedagogía considerando las limitaciones del trabajo anterior y las particularidades del objeto de estudio.

Para lograrlo, era necesario estructurar un procedimiento que vinculara estos elementos con el referente empírico; considerando las limitaciones del estudio anterior y los nuevos esquemas de aproximación por lo que se procedió a estructurar una guía de aproximación empírica. En ella se consideró la pertinencia del método para el tipo de investigación y los problemas que su uso representaba,¹³ por lo que, había que seleccionar uno que dieran cuenta de la trayectoria y problemática de cada uno de los sujetos, información que se obtendría a través de dos instrumentos: un cuestionario de carácter cuantitativo y cualitativo mediante el cual se pretendía ubicar la trayectoria académica y el capital cultural con el que llegan al posgrado; y una entrevista con preguntas abiertas sobre los procesos de formación con la que se intentaba ampliar la información cualitativa que no estaba contenida en el cuestionario. La intención era aplicar estos instrumentos a estudiantes en activo y tutores.

Acorde con este modelo, se comenzó con el diseño de un cuestionario para estudiantes en términos de trayectoria y al diseño de una entrevista sobre los procesos de formación. La valoración de los instrumentos, permitió hacer un balance de sus alcances y limitaciones en el estudio del problema; se apreció que la información que ofrecían sólo podía captar los rasgos generales de un capital cultural institucionalizado pero dejaba fuera las disposiciones formadas en los diferentes espacios, elementos constitutivos del *habitus* como la disposición y habilidad para leer, investigar y escribir y que acordes con el planteamiento teórico inciden en la integración social y académica y en las posibilidades de graduación. La estructura daba pocas posibilidades de obtener datos para el análisis de trayectorias continuas, discontinuas o quebradas pues durante los años intermedios entre diversos espacios de formación no se tenía referencia de sus actividades, ni si éstas proporcionaron una mayor o menor formación que favoreciera la integración al posgrado. Por su parte, la entrevista ofrecía información sobre la opinión de los agentes con respecto a los procesos de formación, pero no permitía obtener datos sobre el recorrido, los problemas y formas de resolverlos, limitando las posibilidades de interpretación.

En cuanto a la muestra, el planteamiento inicial contemplaba a los estudiantes activos, lo que implicaba analizar sólo una parte del recorrido pues éstos aún no llegaban a la fase final de la acreditación, se olvidaba en cambio de los graduados que podían dar mayor cuenta del proceso en

¹³ P. Bourdieu. El oficio del sociólogo, p. 104.

su totalidad, especialmente de la fase de evaluación y acreditación. Dejaba también fuera a los egresados que aún no habían completado el proceso y que desde un lugar diferente, podían ofrecer una perspectiva de las dificultades y limitaciones para concluir el proceso.

Finalmente, el esquema pretendía estudiar dos niveles del posgrado (maestría y doctorado) con propósitos, procedimientos y prácticas diferentes cuyo abordaje también tendría que considerar estas particularidades en las diferentes sedes participantes.

Estos elementos obligaron a reestructurar la metodología; en primer lugar, se delimitó el estudio a un sólo nivel con el fin de tratar de forma más comprehensiva la variación de los procesos atendiendo a un esquema de formación, punto en el que se eligió estudiar la graduación en la maestría que presentaba el mayor problema en su índice de eficiencia terminal y en los tiempos para lograrlo. Esto permitía establecer un distanciamiento entre maestría y doctorado para evitar que los supuestos personales influyeran en la investigación y poder distanciarme del proceso. Por otro lado, las diferencias en la planta académica, prácticas institucionales y condiciones en las sedes, obligaba a decidir entre un estudio comparativo de las dos sedes o uno con mayor profundidad en una sola y se eligió la segunda postura, que buscaba ahondar en las particularidades y variaciones en el proceso en la Facultad de Filosofía y Letras, situación que haría más factible un análisis más profundo de las sutilezas de la graduación.

La delimitación del objeto nos obligó a enfocar la investigación a un nivel y cierto tipo de proceso, dejando abierta la estructura a aspectos emergentes que pudieran ayudar a su comprensión, y que en la estructura inicial no fueron considerados. Para la elección del método se consideró que la graduación es un proceso intencional que involucra una variedad de referentes personales e intersubjetivos, que era necesario acceder a ellos y dar cuenta de este recorrido, la perspectiva del sujeto, los nudos problemáticos, las formas de resolver el conflicto y la meta, como algo que podía variar con el tiempo y con el espacio.

En este sentido, la entrevista como una situación construida para que un individuo exprese en ciertas partes sobre sus referencias pasadas, presentes o futuras,¹⁴ ofrecía la posibilidad de acceder a estos referentes y verbalizar las experiencias, las opiniones y los acontecimientos que pueden afectar los procesos de formación y graduación. Como la gama de posibilidades y tipos de entrevista muy amplia, fue necesario seleccionar una que respondiera a las características e intenciones de la investigación, rescatara la trayectoria de los sujetos y los elementos que incidían

¹⁴ F. Vela Peón. "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa" en *Observar, escuchar y comprender*, COLMEX-FLACSO, 2001, p. 66.

en la graduación. Dentro de amplia gama de posibilidades los relatos de vida aparecieron como un elemento importante para el abordaje de la trayectoria de los estudiantes.

a) Las historias de vida

Las historias de vida son consideradas como una reconstrucción genealógica de las prácticas, procesos y representaciones de los sujetos que marcan de forma diferente la apropiación de los significados e inciden en la constitución y las prácticas de los sujetos,¹⁵ por lo que permiten comprender la influencia de su trayectoria y dentro del proceso de graduación. Estas vivencias son transmitidas a través del relato que remite a tres dimensiones: una objetiva que expone los hechos, las experiencias, las prácticas y los procesos según las condiciones objetivas y contextuales en que se ubican los sujetos; la subjetiva, que nos habla de la apreciación que de estos eventos tienen los sujetos, proceso complejo en el que las condiciones hechos y significados son apropiados por los sujetos y proyectos según su particular visión y finalmente, una dimensión afectiva, que refiere a la carga sentimental que cada uno de los eventos produce y sus consecuencias en las decisiones. Esto las convierte en herramientas importantes para recuperar la trayectoria, formación y elementos imbricados en la graduación conforme cada sujeto le da valor y sentido.

Se accede a este relato mediante la producción dialéctica de un discurso entre entrevistados y entrevistador en el que se van encontrando los nudos entre los episodios accidentales.¹⁶ En el relato como expresión de las vivencias se vierte lo económico, lo social, lo político y lo simbólico de una particular visión del mundo permitiendo ver el ritmo y el proceso de algún evento o hecho.¹⁷ Los orígenes de las historias de vida se remontan a la construcción de biografías apoyadas en una serie de documentos personales en las que se trataba de reconstruir una trayectoria¹⁸ y en la reconstrucción de hechos o eventos históricos a través de la historia oral,¹⁹ dada su riqueza han sido utilizadas por diferentes disciplinas, entre ellas:

¹⁵ E. Camarena Ocampo. *Investigación y Pedagogía*, México, Gernika, 2002, p13.

¹⁶ A. Bolívar, J. Domingo y M. Fernández. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, la Muralla, 2001. p. 37.

¹⁷ S. García Salord. *Cómo Llegue a ser quien soy*. p. 15.

¹⁸ L. Arfuch. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Argentina, FCE, 2002.

¹⁹ P. Joutard. "El documento oral: una nueva fuente para la historia" Tr. Víctor Acuña en *Historia oral e historias de vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, FLACSO-Costa Rica, 1988, p.6.

- *En antropología*, se utilizan para acceder a las costumbres, las tradiciones, los ritos, la estructura cultural, el análisis de roles y los valores de pueblos o grupos con un carácter especial. Dentro de este rubro se encuentran dos vertientes, una que refiere al estudio de los procesos como expresión y narración sin ningún afán interpretativo, postura en la que algunos critican la ausencia de interpretación y señalan que la narración solo constituye la materia prima de la investigación no su explicación.²⁰ Existe asimismo, otra vertiente en la que se destacan los factores de interpretación teórica como elemento básico epistemológico que refiere a un contexto y como parte de un proceso de construcción y explicación teórica.²¹
- *En historia*, son usadas para el análisis y reconstrucción de eventos desde la visión de los protagonistas o agentes cercanos a los eventos, para la elaboración de biografías o la enseñanza de eventos locales o nacionales.²² Pueden ubicarse aquí dos extremos; por un lado, las narraciones como una forma de reconstruir eventos y fechas en las que se da prioridad al dato como en la historiografía; o la reconstrucción y sentido de los acontecimientos enlazando el significado y análisis más allá de los datos.²³
- *En psicología*, las historias de vida permiten indagar sobre estados mentales,²⁴ los sucesos traumáticos,²⁵ en ellas destaca el fundamento teórico como soporte y guía.
- *En sociología*, se les utiliza para efectuar investigaciones sobre reproducción, movilidad generacional, ocupacional,²⁶ para comprender el desarrollo de una persona o grupo; efectuar

²⁰ J. Aceves Lozano. "Sobre los problemas y métodos de la historia oral" en De Garay (coord.) en *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral*, México, Instituto Mora, 1990, p.40.

²¹ En esta línea están varios trabajos de Aceves y su acento en que los datos no sustituyan al análisis, para más información ver Jorge Aceves. *Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación*, CIESAS-SEP, México, 2000

²² S. Thad *et al.* *Historia Oral*, México, FCE, 2da reimpresión, 1995.

²³ M. de Certau. *La escritura de la historia*, Tr. Jorge López Moctezuma, UIA, México, 2da edición, 1993, p.81.

²⁴ J. F. Marsal. "Historias de vida y ciencias sociales" en *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires, Edición Nueva Visión, Cuadernos de Investigación social, 1974, pp.43-63.

²⁵ L. Ramos Lira y M. Romero M. "Historia oral y psicología" en Aceves *Historia Oral Ensayos y aportes de investigación*, CIESAS-SEP, México, 2000, pp. 21-37.

²⁶ J. Balán *et al.* "El uso de historias de vitales en encuestas y sus análisis mediante computadoras" en *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires, Edición Nueva Visión, Cuadernos de Investigación social, 1974, pp.67-83.

análisis conceptuales; o evaluar los aportes metodológicos del instrumento;²⁷ empleos que se relacionan con diferentes posturas teóricas y epistemológicas en las que el análisis puede tejerse a partir de los datos teóricos (fuera); desde la postura del sujeto (dentro), o una combinación de ambos enfoques.²⁸

- *En educación*, las historias de vida son utilizadas en el análisis de diversos problemas y bajo la combinación de diferentes campos de conocimiento como estudios de tipo psicoanalítico y educativo en los que se busca conocer los procesos de constitución del yo, y la cultura institucional desde el punto de vista pedagógico y psíquico;²⁹ investigaciones de corte antro-educativo que rescatan el análisis de aspectos culturales en el aula y la forma en que esto incide en los procesos educativos. En la exploración de la historia de la educación y la reconstrucción de trayectorias o eventos importantes a través del relato de sus protagonistas,³⁰ en las que se enfatizan: la historia de tipo analítico, o como recuento de datos. Otra posibilidad es el abordaje socio-pedagógico en el que se investigan los problemas educativos a través de teorías sociológicas en cuestiones como: identidad docente, trayectorias académicas, constitución del *habitus*,³¹ procesos de formación, etcétera. Perspectiva en la que podemos inscribir el presente estudio, que se aboca al análisis de la graduación como proceso de formación desde una combinación de elementos pedagógicos y sociológicos. De esta forma, los relatos de vida desde una perspectiva socio-pedagógica nos abrieron la posibilidad de acceder a los procesos de formación a partir de las vivencias de los sujetos.

Se propuso así, la recuperación de la experiencia de estudiantes, egresados y graduados, a fin de tener una visión general del proceso en las diferentes fases y una valoración de los elementos problemáticos conforme a diferentes lugares. Con los tutores, se mantuvo la entrevista temática

²⁷ R. Angel. "El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura" en *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires, Edición Nueva Visión, Cuadernos de Investigación social, 1974, p.19.

²⁸ M. Rojas Wiesnes. "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos" en Tarrés M L (Coord) *Observar escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Colegio de México-FLACSO, 2001, p.186.

²⁹ Remedi. *La institución: un entrecruzamiento de textos*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 2001.

³⁰ M. E. Aguirre Lora. *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU-UNAM Plaza y Valdés, 1998.

³¹ Destacan trabajos como el de S. García Salord, *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacio de constitución simbólica de las clases sociales*, Tesis de Doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.

como una forma de aproximación a los problemas de formación y graduación desde su lógica, información que tenía como propósito complementar la del estudiante.

Antes de proceder al diseño de la guía de entrevista, fue necesario indagar acerca de sus particularidades, aportes y limitaciones a fin de determinar sus posibilidades heurísticas y los nudos problemáticos en su construcción e interpretación, elementos que podían afectar la investigación. En este punto se encontró que, además de las diferentes posibilidades en términos conceptuales y disciplinarios, hay tres elementos básicos que establecen una distinción en las historias de vida que vale definir para establecer una postura con respecto a ellos. El primero es la base de la que se parte, pues autores como Denzi y Bertaux, establecen una distinción entre historias y relatos de vida, en la que señalan que la primera se refiere a la historia "real" del sujeto apoyada en su narración extensa y profunda, datos y evidencias, cuyo propósito es reconstruir una vida o hecho, lo más "auténtico" posible. La variedad de fuentes puede llevar consigo la idea de triangulación de información y de confrontación para encontrar "la verdad" en la que se busca captar la totalidad de una experiencia. La segunda, se refiere al relato que de su vida hacen los sujetos, más involucrado con la imagen que se tiene de los hechos, por lo que busca comprender la forma en que los eventos son percibidos por el propio sujeto;³² esta postura que se orienta a conocer las variaciones en los diferentes procesos o prácticas a través de su análisis y comparación, lo que no impide que puedan combinarse con otro tipo de datos que ayuden a la triangulación de la información, sin que ello implique verificación.

En nuestro caso, no pretendemos la reconstrucción y verificación de una trayectoria, sino la aproximación a un proceso y sus variaciones, elementos proporcionados por los relatos de vida. El abordaje de los diferentes recorridos permite hacer una comparación de los procesos, y conocer los factores que inciden en su desarrollo. Y como la formación es un proceso que se construye en la intersubjetividad, se pretende incluir el punto de vista de otros participantes para contemplar el proceso desde diferentes lugares y triangular la información, para ello se propuso una entrevista semi-estructurada con tutores y funcionarios enfocados a la formación de los estudiantes.

El segundo elemento distintivo entre historias y relatos de vida refiere a la extensión, así García Salord distingue la posibilidad de estudiar un itinerario como una totalidad que estaría más cerca de la visión de historias de vida que dan prioridad a la profundidad en el estudio de un trayecto abarcando sus diferentes dimensiones. O se podría por otro lado, hacer el análisis de un recorrido

³² D. Bertaux. "El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades" en *Historia oral e historias de vida*, op.cit. p.59, y M. L. Rojas Wiesnes" *op. cit.*, p.184.

específico al distinguir la información a partir de un aspecto, rol o elemento de la trayectoria como puede ser la formación académica.³³ En nuestro caso, optamos por la recuperación del recorrido académico y de sus factores, elementos imbricados o incidentes, dado que lo que se buscaba era la comprensión de la graduación como proceso de formación.

Finalmente, en lo relativo a la interpretación existen varias posibilidades, una es la literaria que privilegia el análisis narrativo e histórico mediante el estudio de los elementos particulares en los relatos, y la forma en la que se producen las tramas y significaciones; no se buscan aquí elementos comunes sino los elementos singulares que configuran una historia, por lo que aspira a interpretar desde el relato mismo.³⁴ Mientras que la investigación paradigmática procede por tipologías o categorías teóricas mediante el análisis de los elementos comunes en el conjunto de narraciones recogidas³⁵, línea seguida en esta investigación, en la que partimos de los conceptos y categorías teóricas para llegar al dato empírico y la comprensión de la graduación como proceso de formación. Dentro de esta vertiente hay dos opciones de organización e interpretación, a saber:

- a) En la primera, los conceptos se derivan de una teoría previa y se aplican a instancias particulares agrupándolas en categorías.
- b) En el segundo caso, las teorías derivan inductivamente de los datos como en el tipo de investigación propuesto por Bertaux, que considera que a partir de los datos van emergiendo diferentes hipótesis y modelos que permiten ir explicando y construyendo la teoría.³⁶

Nosotros partimos de la primera postura en la que se agrupan en las categorías conceptuales derivadas del marco teórico que fueron mencionadas en el capítulo anterior, mismas que fueron ajustándose conforme se avanzaba en la comprensión del objeto de estudio y en función de los hallazgos. Las posibilidades de análisis y organización de las entrevistas se ampliaban porque según Conninck y Godard, los datos pueden ser ordenados en tres diferentes opciones:

³³ S. García Salord. *¿Cómo llegue a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*, Córdova, Centro de Estudios avanzados, 2000, p.17.

³⁴ A. Bolívar. "De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación" en *Revista electrónica de investigación educativa* 4 (1) 2002, <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> p13.

³⁵ *Ibidem*. p. 11-14.

³⁶ *Ibidem*.

- a) Conforme a la trayectoria eligiendo para ello un punto inicial y la articulación de los eventos, lo que supone organizar el análisis de acuerdo con las diferentes trayectorias desde su ingreso hasta la obtención del grado.
- b) De manera procesual estableciendo una conexión causal, rupturas y bifurcaciones, opción que nos ofrece la posibilidad de ordenar el análisis conforme a un proceso como en este caso la graduación.
- c) Estructural a partir de las temporalidades externas y contextuales.³⁷ Esta línea establecería un entramado entre los relatos y trayectorias de los sujetos y su articulación con los eventos y situación en la que se insertan.

De estas posibilidades nos ocupamos del segundo tipo ordenando la interpretación a partir del proceso de formación, conforme a los referentes teóricos y los aspectos causales de los mismos. No obstante, dado que nuestros fundamentos epistemológicos se basan en una relación dialéctica teórico-empírica, la estructura de éstos se fue ajustando constantemente,³⁸ conforme a cada una de las entrevistas con el marco teórico con el propósito de ahondar en los aspectos que inicialmente no se habían contemplado y que resultaban relevantes para la comprensión del problema. En este punto, la elaboración e interpretación de las entrevistas presentaba una serie de problemas que no podemos soslayar pues afectan directamente la construcción de la investigación, mismos que abordaremos a continuación.

b) La problemática de la entrevista

Las historias y relatos de vida son elementos sumamente ricos para conocer la trayectoria y experiencias de los sujetos, pero al mismo tiempo, resultan complejos en su estructuración por varias razones como son:

- Los relatos de vida tienen un alto nivel de variación porque cada sujeto le da acento y valor a diferentes aspectos dependiendo del lugar y momento en que se encuentre, por tanto, el relato cambia constantemente. Este cambio se produce porque, según Luisa Passerini, la memoria es un

³⁷ A. Bolívar et al, op. cit. p. 129.

³⁸ *Ibidem.* p 2.

lugar de mediación simbólica y elaboración de sentido³⁹ que cambia de acuerdo con el espacio y el tiempo, por tanto, lo narrado nunca es igual y es constantemente recreado,⁴⁰ por lo que el pasado es interpretado a través del presente. Esto produce que la entrevista pueda variar, así los relatos de los estudiantes respecto a su trayectoria son interpretaciones de su pasado a partir de su condición presente en los que pueden incidir sus circunstancias y emociones actuales.

- La memoria es uno de los factores que inciden en la variación de los relatos ya que la memoria puede actuar en dos sentidos: uno dinámico en el que se cambian y re-significan los acontecimientos con el tiempo, o bien en ambientes desubjetivantes, el relato es sedimentado, no se reelabora y produce una misma versión que parece aprendida. En este caso, los sujetos se dejan invadir por las fuerzas o condiciones externas y no pueden elaborar una versión subjetiva.⁴¹

La memoria no sólo afecta lo narrado en términos de reelaboración o reestructuración, sino que atiende a veces, a rasgos degenerativos de la edad en los que no se recuerda todo, se omite lo desagradable o aquello que altere la imagen que tenemos de nosotros mismos,⁴² se llenan huecos con recuerdos encubridores y con fantasías.

En consecuencia, es importante estar atentos a los saltos, silencios e imágenes que refieren y el papel que éstos tienen en el relato. En esta versión aparece entremezclada la visión y memoria del grupo social, laboral o profesional de pertenencia, llevando incluso a compartir los mismos códigos y referentes. Este aspecto se apreció sobre todo, cuando se entrevistó a estudiantes y tutores pertenecientes a los grupos de investigación que se refieren a procesos de memoria colectiva similar e incluso con los mismos lenguajes. Así, en lo narrado se anuda lo real, lo subjetivo y lo imaginado, en una estructura compleja que es necesario cuestionar para no caer en la ilusión del dato.

- Otro factor que influye en la variabilidad de la historia, es la posición y las características del entrevistador que actúan como obturadores en el entrevistado para seleccionar lo que puede o quiere decir.⁴³ El contenido de lo que se dice depende de la persona a la que se habla, y de la relación que se establece con ella, por lo que no es igual hablar a un hombre que a una mujer, un

³⁹ L. Arfuch. p. 185.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ A. Touraine y F. Khosrokhavar. *A la búsqueda de sí mismo*, España, Paidós, 2002, p. 107.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ P. Joutard. 12.

jefe o un extraño,⁴⁴ aspectos que inciden en el contenido de lo que puede o no decirse. Esto sucede porque los dos miembros de la entrevista establecen una relación de intersubjetividad en la que se encuentran inmersas transferencias que pueden inducir a agrandar y adivinar lo que el otro busca,⁴⁵ o tratar de ocultar y mostrar sólo la parte de sí que considere conveniente.

En consecuencia, es conveniente establecer *rapport*, evitar sugerir, criticar o inducir preguntas, analizar constantemente la relación y posición de entrevistador y entrevistado, y la forma en que ello influye en la entrevista. En nuestro caso, al ser una estudiante que entrevistaba a compañeros y tratarse de una entrevista para un "trabajo" existió mucha cooperación para proporcionar información e incluso en varios casos los entrevistados sugerían datos o situaciones que consideraban relevantes en sus procesos más allá de la estructura de la entrevista y que indudablemente, resultaron de gran utilidad para la comprensión del problema.

- En la narración se entran múltiples dimensiones de uno mismo en los diferentes ámbitos y de acuerdo con diferentes roles. De esta forma, no puede hablarse del sujeto como una totalidad sino a través de poli identidades de acuerdo con el lugar, personas y momentos en que se encuentren, en una mezcla en la que se presenta el *yo* deseado, el real, el oculto y el contado.⁴⁶ Esta mezcla de dimensiones y de *yos* lleva a un relato en el que se anudan múltiples factores que pueden ser explorados desde la perspectiva del deseo, lo real y lo inconsciente. Esto nos lleva a considerar la existencia de estos factores en los relatos de vida y una amplia gama de posibilidades para su análisis. Aunque se reconoce la parte inconsciente del relato, en este estudio se dio prioridad a la parte reconstruida y explícita que señalan los sujetos, considerando el lugar desde donde lo dice y su particular posición con respecto a los procesos.

- El relato puede tomar la forma de una crónica, epopeya o mito,⁴⁷ los sujetos pueden aparecer como héroes, villanos o rechazados en un relato novelado, que mezcla la realidad con la fantasía y los deseos. Así, encontramos quienes hablan de la graduación como la "hazaña" de su vida, mientras otros se refieren al mito de la dificultad por sus condiciones. El enfoque del relato depende

⁴⁴ *Ibidem*. p. 13.

⁴⁵ C. Piña. *Sobre las historias de vida y su validez en las ciencias sociales*. Documento de trabajo. Programa FLACSO-Santiago de Chile, N. 319, octubre 1986 p. 35.

⁴⁶ A. Bolívar et al. *op. cit.* p.38.

⁴⁷ E. Enríquez. "El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva" en *Perfiles Latinoamericanos*, México, N. 21, diciembre 2002. p. 44.

también de la edad de los sujetos pues cada estado cronológico, según Catani, remite a una diferente posición con respecto a la vida y a elaborar la estructura del relato desde ahí. Para los jóvenes se trata de una serie de eventos que produce un proyecto de vida en el que se miran hacia el futuro, para los adultos el contenido tiende a referirse al estado en el que se encuentran; y finalmente para las personas de edad se trata de un balance de sus vidas.⁴⁸ Dada la amplia variedad de la población entrevistada, estas características y variedades del relato se hacen presentes.

- Líneas continuas o discontinuas. En los relatos de vida la historia individual aparece como una sucesión de hechos en un *continuum* donde aquellas situaciones en las que hay un principio un desarrollo y un fin⁴⁹ como una línea con un propósito específico. Sin embargo, la historia es discontinua y está expuesta a los avatares y condiciones del sujeto; lo que implica puntos de quiebre, de ahí una de las críticas de Bourdieu a las historias de vida refiriéndolas a una ilusión biográfica en la que el agente "crea" un sentido ficticio de un proyecto. De acuerdo con el autor, la trayectoria refiere a posiciones ocupadas en diferentes espacios y sujetas a continuas transformaciones que dependen del lugar, espacio y tiempo en que se ubique el sujeto,⁵⁰ por tanto refiere a circunstancias en que se encuentran. De ahí que considere erróneo creer en una creación artificial de sentido en donde el sujeto cree que él es la fuente de todos los acontecimientos de su vida y no las circunstancias en que se ubica,⁵¹ por lo que tenemos dos problemas, uno es la discontinuidad en la trayectoria y el otro la creación artificial de sentido.

Con respecto al primero, el reconocimiento de la trayectoria como una serie de eventos que no van en línea recta, ha originado estudios en los que se han intentado explorar las historias de vida como espirales, líneas que se quiebran, fragmentan y re-dirigen en función de las condiciones, elecciones, inversiones y la causalidad de lo probable a la que están expuestos los sujetos, al relacionar su tiempo histórico, personal e institucional.⁵² En nuestro caso, consideramos al igual que Bourdieu que la trayectoria es una línea discontinua y a veces espiral por lo que es importante estar atentos a las decisiones, puntos de quiebre y situaciones en que se inscriben los procesos.

⁴⁸ M. Catani. "Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral" en *Historia y fuente oral*, Barcelona, N. 3, año 1990, p. 160.

⁴⁹ P. Bourdieu. "La ilusión biográfica" en *Razones prácticas, Sobre la teoría de la Acción*. Tr. Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 1997, p.75.

⁵⁰ *Ibidem*. p.82.

⁵¹ A. Bolívar et al. p. 127.

⁵² Véase Remedi, *La institución: un entrecruzamiento de textos*, México: Departamento de Investigaciones Educativas, 2001.

En cuanto a la creación artificial de sentido, el entrevistado y el entrevistador se sumergen en un "pacto" en la búsqueda de sentido desde el lugar en que se encuentra el sujeto, por lo que, más que una elaboración ficticia, es necesario leerla como reflejo de la percepción del agente y ubicarla desde el lugar y posición en que lo dice. En las entrevistas, esta referencia nos permite ubicar las trayectorias y el lugar desde el que buscan darle sentido.

- Contexto. Otro problema al que alude Bourdieu con respecto a las historias de vida, es que éstas se olvidan de insertar al agente en una red de relaciones y de interacción del tiempo biográfico con el tiempo histórico social, en el marco del cual emanan.⁵³ Esto hace que el texto esté fuera del contexto, las conexiones parecen ser sustancialistas y la interpretación se reduce pues no se conocen las condiciones contextuales y relaciones en las que se inserta el relato. De ahí la necesidad de que enmarquemos a los sujetos en el contexto y relaciones en que se encuentran inmersos, por lo que adquiere relevancia el capítulo uno como parte del contexto general, así como las referencias desde posiciones diferentes.
- La variedad de tiempos. En la entrevista se manejan varios tiempos; el pasado del entrevistado imbuido por el tiempo institucional e histórico y re-significado a la luz del presente; el tiempo del encuentro y en ocasiones, las proyecciones al futuro, que hacen necesario contextualizar y nos invitan a tener cuidado en la interpretación.
- El componente subjetivo en las historias de vida ha originado varias críticas con respecto a su validez; autores como Saltalamacchia, señalan que se trata de una forma diferente de construir el dato, en la que se accede a lo real a través de lo simbólico del relato, aspecto que aún en la construcción de datos numéricos se puede advertir, pues:

"Todo dato es un compuesto indivisible de la subjetividad y la objetividad. En tanto producto simbólico, es el efecto de la realidad ya interpretado".⁵⁴

⁵³ P. Bourdieu. "La ilusión biográfica".

⁵⁴ H. Saltalamacchia. *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Ed. CIJUP, Puerto Rico, 1992, p. 176.

Quizá lo más importante es conocer los criterios que hicieron posible el dato para interpretarlo⁵⁵ y más que caer en el juicio de verdad o falsedad, considerar que los relatos remiten a la percepción que el sujeto tiene de su realidad; por tanto, la credibilidad no reside en su verdad, sino en los aspectos que revelan de su particular visión de mundo,⁵⁶ y una panorámica de la visión de los agentes con respecto a su formación. En razón de lo anterior, no pretendemos encontrar la "verdad" de las trayectorias sino el sentido que sobre ellas tienen los sujetos y sus implicaciones en la graduación.

- Finalmente, las historias de vida permiten un acceso a imágenes, vivencias y apropiaciones de la trayectoria, atrapan significados de eventos, acontecimientos y procesos; se habla del hecho en tanto significado y no como hecho.⁵⁷ Por tanto, hay que tener presente que el análisis del problema se basa en la interpretación de los sujetos y no en los hechos.

Estos elementos son importantes para no caer en el error de considerar el relato como una fotografía del exterior sino como una interpretación construida por múltiples mediaciones que permiten el acceso a imágenes, vivencias y apropiaciones de la trayectoria y el proceso de graduación, lugar en donde radica su principal papel heurístico y al mismo tiempo, pueden ubicarse algunos de sus puntos álgidos.

Es conveniente precisar que si bien se reconoce que el olvido, lo inconsciente, las fantasías y lo reprimido están presentes en el relato como parte de la psique humana, aquí nos concentraremos en el estudio de los procesos de formación desde una perspectiva socio-pedagógica a partir de los elementos explícitos, y tratando en todo momento de ubicar al sujeto en una red de relaciones en un tiempo y contexto.

c) La problemática de la interpretación

La interpretación de la entrevista de las historias de vida resulta sumamente compleja porque remite según Bolívar, a un nuevo campo de investigación en el que se cruzan filosofía, epistemología,

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ A. Portello. "Las peculiaridades de la historia oral" en *Historia oral e historias de vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, Costa Rica-FLACSO, 1988 p.21.

⁵⁷ C. Geertz. *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1996, p.18.

metodología y diversas ciencias sociales,⁵⁸ lo que implica un trabajo de transdisciplinariedad en la interpretación de los datos que ofrece diversas dificultades para su interpretación como son:

- Los relatos por sí mismos no explican ni desentrañan los significados o relaciones y condicionamientos, estos datos requieren ser interrogados a la luz de los referentes teóricos o de los supuestos de la investigación, de otra manera se cae en el riesgo de adherirse al dato señalado por el entrevistado. Esto equivale a lo que Bourdieu señala como reemplazar nuestras prenociones por las de los entrevistados, creyendo que con ello se sustituye la explicación,⁵⁹ problema que ha provocado que las historias de vida sean señaladas por algunos autores como una forma de sentido común que revela la realidad reflejándola, sin efectuar la ruptura epistemológica, reseña de la reseña sin ningún análisis.⁶⁰ Para algunos, el origen de esta crítica está vinculado con la proliferación durante los años setentas de trabajos que creían que con exponer la historia se efectuaba el análisis, lo que confunde la producción del dato con su recolección, en una visión empirista de “reflejar” la realidad.⁶¹

La respuesta de autores como Bertaux ha sido contundente, en el sentido de que no se trata de una reseña, sino de una interpretación;⁶² por tanto, hay que efectuar un trabajo de ruptura reflexión y construcción, en un vaivén entre lo teórico y lo empírico para poder construir la interpretación, sin caer en una impostura o montaje de lo teórico sobre el dato empírico.⁶³ El reto para nuestro estudio ha sido la posibilidad de un juego dialéctico que favorezca la comprensión y la mutua tensión entre lo teórico-empírico, objetivo-subjetivo. Este riesgo orilló a múltiples revisiones de las entrevistas para ordenar, buscar causas y vínculos entre los aspectos y los referentes teóricos.

- Se dice que el relato de vida es un retorno a uno mismo por mediación del otro,⁶⁴ narración que constituye una interpretación de lo que, considera el sujeto, ha sido su trayectoria, la investigación es el resultado de una interpretación de la interpretación, y por tanto, supone una creación o invención

⁵⁸ A. Bolívar et al. p. 53.

⁵⁹ P. Bourdieu. *El oficio del sociólogo*. Tr. Fernando Azcurra, Siglo XXI, 13 edición, 1990 p.57.

⁶⁰ Pierre Bourdieu. “La ilusión biográfica” *op. cit.* P. 74.

⁶¹ J. Aceves. “De la ilusión a la comprensión biográfica” (Pierre Bourdieu y la historia oral) en *Revista Universidad de Guadalajara*, 2002, <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu7.html> p. 2.

⁶² D. Bertaux. *op. cit.*

⁶³ M. Camarena Ocampo. “Conversación única e irrepetible” en De Garay (Coord), *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral*, México, instituto Mora, 1990, p.54.

⁶⁴ M. Certau. p. 208.

de una historia, discurso que es apropiado por el investigador y convertido en texto.⁶⁵ Su carácter de verdad radica en el rigor con que es construido y analizado. Esta lectura de los relatos depende del capital cultural y supuestos de los que se parte, lo que puede originar una variedad de lecturas de uno a otro investigador,⁶⁶ cuestión conocida como el síndrome de Rorschach en el que cada uno le confiere un significado diferente a las entrevistas lo que impide el consenso.⁶⁷ Estos elementos resultan sumamente importantes porque nos permiten recalcar que nosotros presentamos una interpretación de las entrevistas, pero esto no significa que de las mismas no puedan desprenderse otras lecturas e interpretaciones.

- El investigador en la interpretación opera como un sujeto disociado que tiene que comprender al entrevistado y al mismo tiempo, distanciarse y mirar desde fuera la ubicación del sujeto con respecto a los otros.⁶⁸ Lo anterior representa un juego dialéctico en el que es preciso efectuar la objetivación del sujeto objetivante para precisar qué se persigue, por qué y qué se juega, y evitar empalmar el análisis a visiones e intereses personales. Esto se vuelve fundamental, especialmente en la investigación de sujetos tan cercanos como en este caso de los estudiantes de la maestría, para tomar distancia y tener presentes los fines de nuestro estudio.

d) Estructura de la entrevista

Las preguntas se plantearon considerando la pertinencia de las respuestas para la investigación, tanto para apoyar sus supuestos como para negarlos o rechazarlos; se utilizaron interpelaciones abiertas en las que se trató de evitar cuestionamientos biunívocos o la emisión de juicios que predispusieran la respuesta. Este esquema que no permaneció fijo, atendió a un proceso de ajuste constante en la medida en la que cada entrevista proporcionaba mayores elementos de comprensión del problema y el ajuste de los diferentes elementos que hacían inteligible el proceso y la variedad de itinerarios.⁶⁹

⁶⁵ A. Bolívar et al. 210.

⁶⁶ Planteamientos vertidos por el Dr. Eugenio Camarena en sus seminarios.

⁶⁷ A. Bolívar et al. 210.

⁶⁸ M. de Certau. *La escritura de la historia*, Tr. Jorge López Moctezuma, UIA, México, 2da edición, 1993, p.213.

⁶⁹ Al final se anexan las diferentes guías utilizadas en las entrevistas de estudiantes, egresados y graduados.

En los siguientes cuadros presentamos la pregunta y el tipo de información que se esperaba encontrar. Hay que resaltar que en varios casos se añadieron preguntas cuando los recorridos se quebraban, cambiaban de dirección o surgían eventos que afectaban a los sujetos y su trayectoria.

RELACIÓN ENTRE PREGUNTAS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Estudiantes	
Pregunta	¿Qué se buscaba?
¿Dónde nacieron tus padres? ¿Qué escolaridad tienen? ¿Cómo estaba compuesta tu familia? ¿A qué se dedican? ¿Cuál es su escolaridad? ¿Qué acostumbraban hacer entre semana y en fin de semana? ¿Cómo era su vida cotidiana? ¿Con qué personas, familiares o amigos se frecuentaban más? ¿Qué personas recuerdas como más significativas y por qué?	Encontrar el capital cultural y <i>habitus</i> heredado por los padres. Ubicar el medio y posición socioeconómica en que se desarrollaron.
¿A qué tipo de escuela asististe durante la primaria? (secundaria y bachillerato) ¿Qué significaba para ti estudiar? ¿Qué tipo de estudiante eras? ¿Qué hacías en tu tiempo libre? ¿Qué personas fueron más significativas en esta época y por qué?	Constitución del capital cultural y del <i>habitus</i> . Imágenes transmitidas por los padres sobre los estudios y su sentido del juego sobre la formación. Condiciones de formación.
¿Cómo fue que decidiste entrar a la universidad? ¿Cuál es tu licenciatura? ¿Por qué elegiste esa carrera? ¿Cuáles eran tus hábitos de estudio? ¿Qué actividades académicas te gustaba realizar y por qué? ¿Había alguna actividad académica que se te dificultara? ¿Cómo la resolvías? ¿Qué hacías en tu tiempo libre? ¿Cómo fue el proceso de titulación en licenciatura? ¿Qué personas fueron significativas para ti en esta época y por qué?	Configuración de <i>habitus</i> y capital cultural. Disposiciones para titularse que pudieran afectar posteriormente el posgrado. Sentido práctico para realizar la tesis. Condiciones de estudio.
¿Qué hiciste al concluir los estudios?	Otros espacios de formación
¿Cómo te enteraste del programa? ¿Cuál fue la razón por la que te incorporaste al programa? ¿Qué esperas del programa? ¿Qué opina tu familia y/o pareja de tus estudios de posgrado?	Motivos de ingreso (<i>habitus</i>) Expectativas Con que información contaban sobre el programa
¿Cómo fue tu proceso de selección?	Cuáles fueron los mecanismos, reglas y procesos a los que fue sometido y cómo los vivió.
¿Cursaste pre-requisitos? ¿Qué opinas sobre ellos? ¿Cómo fue tu primer semestre en el programa? (compañeros, tutores, seminarios, instalaciones) * Esta pregunta fue ahondando en cada uno de los tópicos señalados en el paréntesis)	La incorporación al programa. El ajuste entre el capital cultural y <i>habitus</i> de los sujetos con el programa.
¿Cómo elegías tus seminarios? ¿Cambio la forma en la que elegías los seminarios en los siguientes semestres? ¿Cómo?	Sentido del juego para elegir actividades de formación y la forma en que estas elecciones fueron variando con el tiempo.

Estudiantes	
Pregunta	¿Qué se buscaba?
¿Cómo te sentías dentro de los seminarios con respecto al lenguaje y el contenido? ¿Cómo era la dinámica de los seminarios? ¿Había algo que te molestara o se te dificultara? ¿Cómo lo resolvías?	Integración académica a los seminarios. Mecanismos de exclusión.
¿Cómo era la relación con los compañeros y tutores? ¿Esta relación cambio durante los siguientes semestres?	Integración social y su variación en el tiempo
¿Cómo fue tu primer contacto con tu tutor? ¿Cómo era una sesión normal de tutoría? ¿Hubo algún cambio en los semestres siguientes? ¿Había algo que te incomodara o se te dificultara? ¿Cómo resolvías las dificultades? ¿Con que frecuencia se veían? ¿Por qué? ¿Cómo te señalaba los errores?	Incorporación con el tutor. Características de la tutoría y la forma en que éstas afectan los procesos de formación. Ajustes en la relación. Formas de trabajo, seguimiento y evaluación de la formación.
¿Piensas graduarte? ¿Qué significa para ti graduarte? (estudiantes y egresados) ¿Tienes algún avance de la tesis? ¿Por qué?	Interés por el juego y compromiso con la meta de graduarse
¿Cómo y en qué momento fue que elegiste tu tema de tesis? (graduados) ¿Qué se te dificultó más en la realización de la tesis? ¿Cómo lo resolviste?	Sentido del juego para elegir tema. Sentido práctico para la elaboración de la tesis.
¿Qué significaba para ti graduarte? (graduados)	Interés y sentido por el juego
¿Cuáles fueron los criterios para proponer el jurado? (graduados) ¿Cuánto tiempo tardaron en evaluar tu trabajo? ¿Cómo fue la revisión de tu trabajo? ¿Tuviste problemas? ¿Cómo los resolviste? ¿Cómo fue la parte administrativa? ¿Cómo fue el examen?	Evaluación Relación entre los jurados Proceso de legitimación de la formación Problemas de orden administrativo e institucional
¿Qué opinas de la conducción del programa? ¿Y de la infraestructura bibliotecas, salas de cómputo, aulas?	Condiciones institucionales que pudieran afectar el proceso ⁷⁰
¿Estuviste incorporado a algún proyecto de investigación? (incorporados a proyectos de investigación) ¿Cómo fue que te integraste? ¿Qué actividades realizabas? ¿Tu proyecto de tesis estaba vinculado con el proyecto?	Formas de incorporación a grupos de investigación. Apropiación del <i>habitus</i> y capital cultural en estos grupos Influencia de esta formación en su graduación.
¿Hay algo que desees agregar?	Servía como palanca para incorporar información relevante que desde el planteamiento original no se apreciaba.

RELACIÓN ENTRE PREGUNTAS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tutores	
Pregunta	¿Qué se buscaba?
¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia? ¿Cuántos años de experiencia tiene en investigación? ¿Cuáles son sus actividades académicas actuales? ¿En que año ingresó al programa?	Posición y trayectoria general del tutor. Actividades

⁷⁰ Esta pregunta se suprimió en el análisis y sólo se incluyó en los casos en que estas condiciones afectaran el proceso.

Tutores	
Pregunta	¿Qué se buscaba?
¿Ha participado en la selección de estudiantes a la maestría? ¿de qué manera? ¿Cuál es su opinión sobre este proceso? ¿Cuál es el perfil con que ingresan? ¿Cuáles son los problemas más relevantes?	Características del proceso de selección. Problemas. Perfil de ingreso de los estudiantes y su ajuste con los requerimientos de la institución.
¿Cómo es la relación con los estudiantes en los seminarios? ¿Cómo es la relación con los estudiantes que provienen de otras áreas? ¿Cuáles son los problemas que se presentan? ¿Cómo los resuelve?	Socialización y formas de interacción académica y social. Integración y mecanismos de exclusión.
¿Qué función tiene para usted la tutoría?	La función y propósitos de la tutoría. Sentido práctico que le atribuyen a esta actividad.
¿De cuántos alumnos es tutor? ¿Cómo llegan los alumnos con usted? ¿Tiene alumnos en otros programas?	Número de alumnos y formas de incorporación.
¿Cómo es la relación con sus tutorandos?	Integración académica y social
¿Cómo es una sesión normal de tutoría? ¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrenta? ¿Cómo las resuelve? ¿Cuál es su actitud frente alumnos con carencias?	Características de la relación, factores que afectan la formación.
¿Con que frecuencia ve a sus estudiantes? ¿Cómo lleva el seguimiento de su trabajo?	Frecuencia de la tutoría
¿Cuáles son los problemas que tienen los estudiantes para elaborar la tesis? ¿Cómo las resuelven?	Sentido práctico y del juego para elaborar la tesis y para guiar en el proceso
¿Tiene estudiantes integrados en algún proyecto de investigación? ¿Cómo se integraron? ¿Cuál es su participación?	Formas de incorporación a grupos de investigación. Transmisión del sentido práctico para investigar
¿Cuáles son las formas de componer al jurado? ¿Cómo es la interacción con ellos?	Formas de relación para los procesos de legitimación
¿Tiene alguna participación en la parte administrativa? ¿Cómo?	Apoyo en la parte administrativa
¿Hay algo que desee agregar?	Servía como palanca para incorporar información relevante que desde el planteamiento original no se apreciaba.

RELACIÓN ENTRE PREGUNTAS Y PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Funcionario	
Pregunta	¿Qué se buscaba?
¿Cuántos años de experiencia tiene en la docencia? ¿Cuántos años de experiencia tiene en investigación? ¿Cuáles son sus actividades académicas actuales? ¿En que año ingresó al programa?	Posición y trayectoria general del funcionario. Actividades
¿Cómo se realiza la selección de estudiantes? ¿Cuál es su opinión sobre este proceso? ¿Cuál es el perfil con que ingresan? ¿Cuáles son los problemas más relevantes?	Características del proceso de selección. Problemas. Perfil de ingreso de los estudiantes

Funcionario	
Pregunta	¿Qué se buscaba?
	y su ajuste del el capital cultural y <i>habitus</i> de los sujetos con los requerimientos de la institución.
¿Existe algún tipo de actividad introductoria? ¿Cómo se asignan los prerrequisitos y cuáles son sus características? ¿Cuáles son los problemas más relevantes cuando ingresan?	Integración al programa y mecanismos de ayuda
¿Existe algún tipo de actividad complementaria?	Socialización y formas alternas de formación
¿Cómo es la relación con los estudiantes? ¿Cómo es la relación con los tutores?	Interacción social
¿Cuáles son los principales problemas que se tienen para organizar la tutoría? ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la tutoría? ¿Cómo se lleva el control de las tutorías?	Problemas en la relación tutorial y seguimiento
¿Qué condiciones tendrían que cubrirse para un cambio de tutor? ¿Cuáles son las razones por las que la gente solicita cambio de tutor?	Soluciones a desajustes en la tutoría.
Para la asignación de jurados ¿cómo es el proceso? Oficialmente hay establecido un plazo para la revisión ¿qué sucede cuando se excede?	Evaluación de la tesis, desajustes, problemas y formas de solución
¿Hay contacto con los egresados no graduados?	Vínculo y presión institucional para graduarse
¿Cuál cree que es la razón para que los estudiantes no se gradúen?	Problemas en la graduación
¿Cómo se integran los estudiantes a proyectos de investigación?	Formación en investigación
¿Cuáles son los problemas más frecuentes en la parte administrativa?	Problemas administrativos que afectan el proceso
¿Hay algo que desee agregar?	Servía como palanca para incorporar información relevante que desde el planteamiento original no se apreciaba.

Las primeras entrevistas que se realizaron fueron a los estudiantes, después a los tutores y finalmente al funcionario. La ubicación y selección de los estudiantes, egresados y graduados implicó la revisión de archivos cuya primera dificultad consistió en información incompleta e inexacta, lo que en ocasiones obligó a una nueva búsqueda, especialmente cuando los agentes no tenían la disponibilidad o el interés por participar. Otro elemento que dificultó esta fase fue que algunos aceptaban las citas pero no llegaban o las cancelaban de forma reiterada como una forma de negación diferida que orillaba a iniciar el proceso nuevamente. Este problema se agudizó por el bajo número de graduados del programa y la poca información que hay sobre ellos.

Una vez hecha la cita, se iniciaba una explicación del propósito de la investigación, las condiciones de la entrevista y se estableció el *rapport*. En todo momento se llevó la guía de entrevista que se ajustaba conforme al relato y trayectoria de cada sujeto y a la que se fueron añadiendo cuestionamientos en la medida en que los elementos imbricados abrían interrogantes

sobre el proceso. Fue difícil mantener la atención y prever las preguntas capaces de inscribirse y dar continuidad a la conversación dentro de la línea teórica y propósito de la investigación⁷¹, particularmente cuando los sujetos se sumergían en un monólogo que se alejaba del planteamiento original. Esta situación provocó que en dos ocasiones fuera necesario regresar para aclarar y precisar aspectos que resultaban relevantes y que en el anterior encuentro se habían omitido o se habían resistido a mencionarlos. En otros casos, la resistencia a la objetivación se escondió detrás de un discurso intelectualizado⁷² que tenía la apariencia de un autoanálisis, mediante el cual evitaban profundizar y proporcionar detalles de sí mismos, lo que podría deberse a que los entrevistados comparten ciertos códigos lingüísticos en los que algunos buscaban esconder-se, se perdían como sujetos y hablaban de una tercera persona ajena a las circunstancias.

Los tutores fueron seleccionados en función de los estudiantes entrevistados para que existiera una correspondencia, aunque en algunos casos fue difícil porque se encontraban en el extranjero o realizando actividades de investigación en distintas entidades. En la mayoría de los casos existió plena disponibilidad para contestar las preguntas, aportar información adicional y en algunos casos hasta para vincular con los estudiantes graduados. En dos de estas entrevistas, los tutores parecían efectuar un análisis de sus prácticas y sus respuestas estaban cargadas de varios conceptos teóricos, postura que podemos entender si precisamos que estos dos académicos tienen como línea de investigación la formación de estudiantes. Sólo uno de los tutores tuvo resistencia a referirse a ciertos aspectos del proceso, quizá por las repercusiones de sus comentarios, y proporcionó esta información cuando se apagó la grabadora.

En el transcurso de la entrevista se trató de utilizar un lenguaje simple, evitar el uso de conceptos teóricos o de inducir respuestas por gestos o acciones y de hacer frente a la transferencia y contra transferencia. Con respecto a las diferentes posiciones y la forma en que estos elementos pesan en la entrevista, se detectó en las entrevistas con estudiantes las diferencias de edad y sociales no parecían ser muy importantes pues era una "estudiante" entrevistando a otro y sólo algunos se manejaron desde una posición diferente, particularmente cuando el lugar de la entrevista era en su trabajo, situación que se trató de modificar, siempre y cuando los sujetos lo aceptaran. En las entrevistas con los tutores, la relación de poder entre entrevistador y entrevistados con algunos fue de "par" en una aparente denegación de la diferencia de lugares, mientras que otros

⁷¹ P. Bourdieu. *La Miseria del mundo*. Tr. Horacio Pons, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1999, p.529.

⁷² *Idem*. P. 533.

establecieron una muy clara diferencia de los lugares de saber y poder, aspectos difíciles de revertir por mi posición de estudiante.

e) Relación investigador, entrevistados

La realización de una entrevista provoca diverso tipo de emociones y reflexiones en los sujetos que las contestan y en los que interrogan; los primeros pueden llegar a sentir una catarsis de sus emociones o añorar tiempos pasados; los segundos puede confrontar una serie de sentimientos y reflexiones, particularmente cuando hay una cercanía con los sujetos de investigación. Esto sucede porque como señala Bourdieu, cuando hay proximidad social entre el entrevistador y el entrevistado, al realizar la entrevista existe la posibilidad de que el investigador se objetive a sí mismo; situación que produce desasosiego porque el analista se encuentra a prueba en la misma medida que la persona que interroga⁷³.

En este caso, el auto-análisis sobre mi propio proceso de graduación era factible dado que se trata de un posgrado del que soy parte y de sujetos con los que comparto la condición de estudiante y los procesos de formación. Este retorno sobre mi trayectoria por momentos fue difícil, particularmente cuando me confrontaba con problemas y situaciones que limitaban el desarrollo de los sujetos o cuando se apreciaba la acción de mecanismos de exclusión. En las entrevistas se podían apreciar las diferentes posiciones de los sujetos y la correlación con ellas, lo que puso en acción la parte distributiva de mi habitus que me obligaba a situarme y correlacionar lo que compartía y lo que me distanciaba de ellos. Este vaivén entre sus recorridos y el mío me confrontó a los puntos álgidos del proceso, mi pertenencia al posgrado, mis mitos y creencias sobre la graduación y el posgrado, los factores afectivos imbricados en la elección del tema de tesis, en su elaboración y en los procesos de formación, mi posición inicial y la visión general al concluir el trabajo. Por momentos, las entrevistas evidenciaban los claroscuros de un proceso de maestría, las formas en que los sujetos luchan por graduarse y las diferentes trampas en las que caemos.

Explicitar esta postura era necesario para poder controlarla y distanciarme de ella, para analizar el referente empírico y el teórico desde el lugar, condiciones y circunstancias en que lo referían los sujetos.

⁷³ P. Bourdieu, *La miseria del mundo*, op.cit. p. 531.

En todo momento se cuidó el anonimato de los informantes por lo que en el análisis se omiten los nombres y referencias que pudieran comprometerlos, especialmente de quienes por alguna situación, solicitaron omitir la fuente. Tampoco se grabó lo que no fue autorizado por los entrevistados para no violentar el proceso y por respeto a su voluntad. Se hizo la transcripción literal que sirvió de base para un primer análisis interno de los elementos más importantes relacionados con la pregunta de investigación, posteriormente se procedió a estructurar cuadros en los que se contrastaba lo similar y lo diferente, ubicando las particularidades en las diferentes prácticas y procesos de formación y de los diferentes lugares de los agentes. Estos cuadros se relacionaban con el esquema de análisis, abrieron el marco de interpretación que fue enriquecido con aspectos no contemplados de forma inicial e implicaron la reelaboración del marco conceptual y el retorno a los datos empíricos en un juego dialéctico constante.

El análisis tuvo tres etapas, en la primera se destacaron los elementos descriptivos y sus relaciones, en la segunda se buscó entender las diferencias, semejanzas y particularidades y en la tercera se establecieron relaciones con los elementos teóricos. Aquí se abrió la posibilidad de estudiar el proceso a través de los diferentes lugares en que se ubicaban los sujetos, es decir, estudiantes, egresado y graduados, o bien desde los procesos de formación, en donde se eligió esta última pues ese era el propósito del trabajo con interrogantes tales como: qué me dice, desde dónde y qué significa en términos del agente y del planteamiento teórico.

f) La muestra

La muestra partió de la visión de "saturación" de Bertaux según la cual cada entrevista va proporcionando mayor información sobre el objeto que ayuda a su comprensión, en el momento en que éstas ya no aportaban nuevos elementos de análisis desde el modelo propuesto se considera que se ha llegado a la "saturación" de información.⁷⁴ Para que el proceso de saturación sea completo tenemos que movernos de un relato de vida a otro, diversificando los casos hasta llegar a una "regularidad" que no se deba a características personales azarosas o a decisiones individuales, sino a rasgos del grupo.⁷⁵ Cuando lo anterior se logra, la muestra cumple la misma función que la

⁷⁴ D. Bertaux. *op.cit.*

⁷⁵ A. Bolívar et al. p. 138.

representatividad en la encuesta.⁷⁶ Por las bases de las que parte este planteamiento, este tipo de trabajos no pretende universalizar o generalizar los resultados, sino proporcionar un marco general sobre sus formas y procesos; razón por la cual la muestra no hace referencia a procesos estadísticos sobre la población, sino a la comprensión del proceso a través de las diferencias en los recorridos.

Este muestreo permite acceder al proceso y a su apropiación, a través de la forma diferenciada en que se vive, para conocer la variación en las trayectorias y ofrecer elementos importantes en la comprensión de los factores que inciden en la graduación. Lo anterior obligó a buscar estudiantes que desde diferentes posiciones permitieran comprender e incluso desestabilizar el modelo propuesto,⁷⁷ por lo que se eligieron sujetos procedentes de la disciplina pedagógica y de disciplinas menos afines, solteros y casados, con beca y sin ella.

g) características de la muestra

La población entrevistada puede dividirse en dos rubros, uno que comprende a los estudiantes y otro a los tutores. En el caso de los estudiantes encontramos a 8 egresados, 9 estudiantes y 5 graduadas.⁷⁸ Estos estudiantes cubren las generaciones 2000, 2001 y 2002, cuyas características son:

1) Formación disciplinaria. Dentro de ello encontramos dos grupos, los que provienen del área pedagógica, y los que cuentan con una formación disciplinaria diferente.

FORMACIÓN DISCIPLINARIA DE LOS ESTUDIANTES ENTREVISTADOS

Carrera de procedencia	Número
Pedagogía	14
Psicología educativa	1
Letras	3
Química	2
Literatura dramática y teatro	1
Odontología	1
Ciencias de la comunicación	1
Arquitectura	1

⁷⁶ D. Bertaux. *El enfoque...* p. 65.

⁷⁷ *Ibidem*.

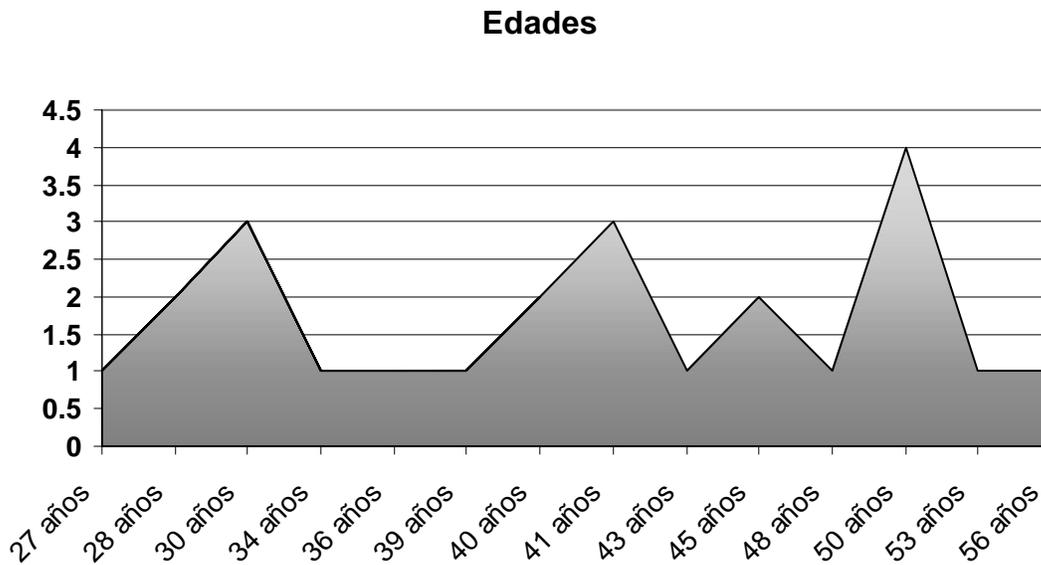
⁷⁸ Se cuenta con dos entrevistas más de graduadas que pertenecen a generaciones anteriores. Su número reducido se debe a que hay pocos graduados del nuevo programa.

En ellos, podemos encontrar dos subgrupos: los que se han formado de manera constante y que incluso tienen experiencia en investigación, y los que se han alejado del campo o bien no cuentan con ningún tipo de formación en el área. Esta diversidad de orígenes permitía indagar si existía alguna diferencia en la integración académica en función de su formación disciplinaria.

2) Condiciones económico-laborales. El 25% de la población entrevistada contó con beca, aunque el 95.8% trabajaba, lo que parece sugerir que varios estudiantes trabajan a pesar de contar con beca.

3) Se trató de entrevistar a estudiantes incorporados a proyectos de investigación, mismos que representan el 12.5% de la muestra.

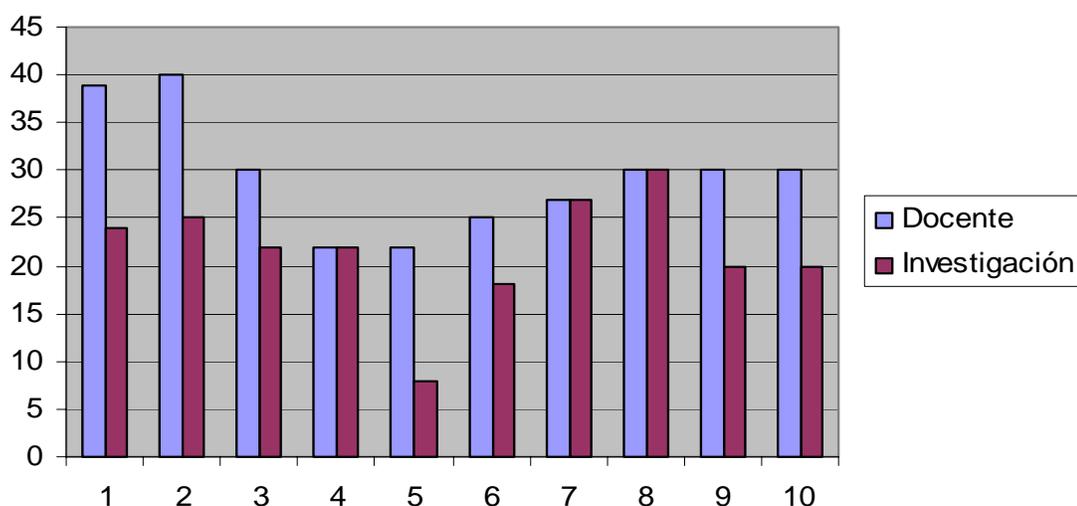
4) Edades. Oscilan entre los 27 y 56 años repartidos de la siguiente manera:



5) Dependientes económicos. Esta condición es importante considerarla pues los hijos o de otro tipo de dependiente absorben tiempo y requieren dedicación que podría traducirse en menor tiempo para la formación. El 58% de la muestra tiene hijos, 13% tiene otro tipo de dependientes y sólo el 29% no tiene ningún dependiente económico.

En lo tocante a los tutores y el funcionario se entrevistaron respectivamente a diez tutores, cinco del CESU y los demás de la Facultad de Filosofía y Letras, y otras sedes. La elección se basó en la correspondencia tutor-estudiante, cuando esto fue posible y destaca que cuatro pertenecen al SNI; sus años de experiencia se distribuyen de acuerdo con la siguiente gráfica.

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE Y EN INVESTIGACIÓN



Tres tutores tienen el grado de maestro y siete de doctor con los siguientes nombramientos:

TIPO DE NOMBRAMIENTO DE LOS TUTORES ENTREVISTADOS

Nombramiento	Número
Profesor de Asignatura A	1
Profesor Asociado A	1
Profesor Asociado B	1
Profesor Asociado C	1
Profesor MT	1
Investigador Asociado C	2
Investigador Titular C	3

Una vez definido el andamiaje teórico y metodológico, es necesario pasar a la construcción e interrelación de los datos y su análisis, acercarnos a la graduación como proceso de formación en la Maestría en Pedagogía.

CAPÍTULO CUATRO

ANÁLISIS DE RESULTADOS

INCORPORACIÓN

En los capítulos anteriores señalamos los elementos teóricos y metodológicos que dan sustento a la investigación, las particularidades de la muestra. Corresponde ahora abordar el análisis de graduación como proceso de formación mediante un entramado de las diferentes entrevistas y los referentes teóricos, tomando como eje los cuatro procesos que la conforman: incorporación, socialización, tutoría y acreditación, mismos que se encuentran entremezclados y se separan sólo con fines de explicación.

Este capítulo está dedicado al análisis de la incorporación de los estudiantes al programa, proceso a través del cual establecen el primer contacto con un grupo o espacio institucionalizado y van integrándose paulatinamente a los grupos sociales y académicos, coadyuvando de esta manera a su formación y permanencia en la institución.¹ En esta fase destacamos tres rubros que inciden de forma determinante en el desarrollo académico y en las posibilidades de concluir con éxito el proceso; el primero señala las características generales de los estudiantes, la conformación del capital cultural y del *habitus* con el que llegan al programa, cualidades que pueden influir en su desarrollo en el posgrado. El segundo aborda la selección, práctica en la que examinamos: las reglas, los instrumentos utilizados para elegir a los candidatos y la forma en que éstos inciden en las posibilidades de integración; los motivos de ingreso, la meta y el compromiso con el programa como factores que influyen en las intenciones de graduarse y en el esfuerzo por superar los obstáculos que se presentan durante la trayectoria. El tercer apartado está dedicado a profundizar en algunos aspectos que afectan el ingreso al programa como son: el ajuste entre el perfil de ingreso de los estudiantes y las demandas académicas de la institución, y los mecanismos de incorporación de alumnos de origen disciplinario diferente a través de los prerrequisitos.

¹ R. Sánchez Puentes *et al.* *El posgrado en ciencias sociales... op. cit.* p. 55.

I. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES

La caracterización de la muestra nos permite delimitar de forma general algunas de las particularidades que poseen los sujetos en cuanto al capital cultural y *habitus*, mismas que impactan la trayectoria, posibilidades de integración y graduación. En este rubro haremos alusión de forma muy breve a ciertos rasgos del capital cultural con el que llegan al posgrado. En primer lugar definiremos ciertos aspectos del capital heredado por los padres pues se sabe que el nivel educativo de los padres ejerce una considerable influencia en la conformación del capital cultural, disposiciones e intereses hacia los estudios. De la misma forma abordaremos algunos espacios de formación que van construyendo en los sujetos, disposiciones y habilidades que contribuyen a un mayor o menor desarrollo académico y pueden afectar la integración al posgrado y el desarrollo de la tesis.

Con respecto a la formación de los padres, las disposiciones inculcadas por la familia y el capital cultural disponible para los sujetos se encontró que, en la gran mayoría, sus padres no cuentan con estudios superiores; es decir, hay poco capital cultural institucionalizado que pueda ser heredado y transmitido a los hijos a través de las relaciones cotidianas.

FORMACIÓN ESCOLAR DE LOS PADRES

	Madre	Padre
Sin estudios	2	
Primaria incompleta	5	4
Primaria completa	2	2
Secundaria	7	2
Preparatoria	1	5
Carrera técnica	2	1
Licenciatura	2	6
Posgrado		
No sabe		1

El reducido nivel académico de los padres puede significar pocas posibilidades de acceso a un capital cultural transmitido en el seno familiar, toda vez que el 75% de la muestra constituía la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior. Sin embargo, la interpretación no puede ser tan lineal y podemos encontrar tres grupos diferentes en función del capital cultural incorporado, institucionalizado y objetivado que circula en sus casas: 1) los que cuentan con padres

con educación superior y de alguna manera crecen en medio de una amplia circulación de conocimientos y libros, 2) los que sus padres no cuentan con educación superior, pero por su nivel social y las costumbres de la época se forman dentro de una clase social "aristocrática venida a menos" y reciben como herencia cierto capital cultural y 3) el grupo cuyos padres no poseen formación académica que puedan transmitir, pero "aprenden" a través del contexto la importancia de la educación en la movilidad social y el empleo. Desarrollaremos cada uno de estos grupos:

a) Dentro del grupo de estudiantes con padres con formación universitaria. Este grupo se distingue por un fomento constante para la incorporación y circulación de capitales culturales, situación que puede estar vinculada con el nivel de formación de los padres. En estos casos se fomentan las actividades académicas dentro de la escuela y actividades culturales de diverso tipo como salidas a museos, exposiciones y actividades como parte de la cultura general que incrementaron el nivel de conocimientos y fomentaron el desarrollo de ciertas habilidades.

Pues éramos unos niños súper activos. Por ejemplo, en la semana regresábamos de la escuela comíamos inmediatamente, teníamos horarios muy establecidos; comíamos, hacíamos la tarea y después cada quien se iba a una clase. Yo siempre andaba de danza a artes plásticas a piano a todas esas cuestiones, y mis hermanos se iban a regularización o también tomaban algunas clases de música. (Estudiante, Pedagogía, M, p.124)

Hay actividades recreativas y énfasis en el desarrollo académico, situación altamente favorable para la acumulación e incorporación de capital cultural y el desarrollo de disposiciones que coadyuvan a la formación. Al parecer, el nivel socioeconómico de los padres parece permitir este tipo de actividades, los sujetos sólo tienen que atender su formación y no señalan preocupaciones de tipo económico que los distraigan. De alguna manera el nivel educativo de los padres y las condiciones parecen proporcionarles mayor sentido del juego y de la importancia de la formación y desarrollo académico y promovieron actividades que se extienden más allá de lo escolar.

En este grupo, los padres promueven una amplia circulación y adquisición de capital cultural objetivado (libros y/o pinturas) que van creando disposiciones para apreciar y valorar este tipo de cosas. Asimismo se promueve su consumo y el desarrollo de la lectura como parte de las disposiciones del grupo familiar desde una edad muy temprana.

Y por ejemplo, mi padre es un hombre que hasta la fecha, y eso es su gran orgullo, no se duerme sin haber leído una página de un libro. Él te dice tú no te puedes dormir sin haber leído la página de un libro. Los libros para mi papá eran presencias cotidianas (...) había unos libros de fotos de Casasola, el archivo Casasola que son toda la primera parte del siglo veinte en

fotografías. Entonces yo me acuerdo que sacaba libros y me sentaba a ver el archivo Casasola. (Egresada, Teatro, MN, p. 85)

En este caso se aprecia como el capital cultural objetivado está al alcance de los sujetos y se fomenta su consumo como parte de las disposiciones familiares, creando una inclinación a la lectura y favoreciendo la incorporación de conocimientos; condiciones altamente favorables para el desarrollo académico. Esta circulación de conocimientos y el desarrollo temprano de habilidades y destrezas académicas como parte del entorno familiar, coadyuvaron a la acumulación de conocimientos y de destrezas que han olvidado su origen de inculcación involuntario. Estas adquisiciones son consideradas “dones” que les facilitan la integración al espacio educativo y los ayuda a trayectorias escolares exitosas.

Siempre he tenido muy buena memoria; así que no soy una niña estudiosa. Fui muy responsable o sea, siempre he hecho las tareas y así... pero yo creo que tengo como un poco de facilidad o sea, se me dan las cosas. Y entonces no necesitaba sentarme mucho a estudiar yo siempre lo que hacía era llegar, comer, hacer la tarea y entonces tener la tarde libre. (Graduada, Química, A. p. 62)

De alguna manera, las condiciones económicas favorables, la circulación de libros, las actividades extraescolares y la promoción de actividades como la lectura, proporcionaron el desarrollo de habilidades altamente favorables para el desempeño académico. La escuela aparece como una actividad que resulta fácil y atractiva, que puede configurar una tendencia a la permanencia y aprecio por este espacio, y los procesos que lo conforman.

Los padres y los grupos familiares otorgan valor y reconocimiento a los estudios por lo que promueven estas prácticas, estos valores parecen ser interiorizados por los sujetos y configurar un *habitus* en el que hay una inclinación y valoración por la formación y desarrollo académico.

Para mí significaba mucho, cuenta mi madre que cuando yo entré a primer año regresaba y tenía otro cuaderno, entonces decía mi mamá que llegaba y repetía todo lo que hacía, lo volvía a hacer aparte de la tarea entonces todo mundo se asombraba porque decían: “ya (X) te vas a cansar”. Y yo era feliz haciendo todo lo que yo había hecho en el día en la escuela, me ha de haber durado muy poco porque estaba muy estimulada pero realmente aprender siempre me ha estimulado, me gusta mucho. (Estudiante, Pedagogía, M, p. 125)

Los estudios parecen tener un alto significado para la estudiante y le proporcionan cierto placer, perspectiva que contribuye a que exista una inclinación por el desarrollo y perfeccionamiento de estas actividades, esto puede elevar el nivel de capital cultural y la competencia en ciertas

destrezas que resulta altamente favorables para el desarrollo académico. El aprecio por la formación parece formar parte de las disposiciones del sujeto, lo que nos lleva a pensar que su *habitus* está configurado y orientado en esta dirección.

Dentro de este grupo, existen algunas estudiantes cuyo aprecio por los estudios no está vinculado con el placer por aprender; en estos casos, la escuela y el éxito en actividades académicas son utilizadas como medios para obtener la atención y el reconocimiento de ciertos grupos o personas ante la imposibilidad de obtener atención de otra manera.

Entonces pasó algo muy chistoso porque era muy buena estudiante, pero creo que fui más buena estudiante por una venganza con mis amigas las bonitas que porque realmente quisiera ser buena estudiante. Yo tenía un grupo de amigas y todas eran muy bonitas, arriba de mí hay una hermana bonita y abajo de mí hay una hermana bonita y yo no soy bonita. Entonces me junto con un grupo de chavas muy bonitas y entonces yo siempre era como el pato feo. Cosa que en mi casa nunca me hicieron sentir pero en la escuela sí. Pero las bonitas de mi escuela era bien burras y ¿qué crees? ¿dónde las mataba yo? pues en la escuela. Entonces como que yo vi que esa ganancia tenía la escuela porque como no era popular con la tropa, con los chavos y me daban mucho miedo entonces me volví muy buena estudiante. (Egresada, Teatro, MN, p. 86)

En este caso la estudiante no considera tener las cualidades físicas valoradas por el grupo, pero encuentra a través de los estudios, una forma de obtener un lugar y en esa medida adquieren importancia los estudios. Este trabajo puede verse apoyado porque tal como se mencionó anteriormente, en su casa existía una amplia circulación de capital cultural y el apoyo y promoción de la lectura. Aunque parecen existir las habilidades y disposiciones para el desarrollo y éxito académico tal como lo refiere la estudiante, éstos no parecen formar parte de sus intereses y son utilizados como medios para obtener otra cosa. Por lo que podemos aducir que pese a su condición, el apoyo de su familia y la circulación de capital cultural, los estudios no representan un valor intrínseco que forme parte de su *habitus* y que la conmine a buscar los grados por sí mismos.

En este grupo de estudiantes, los padres impulsan la adquisición de un idioma extranjero como es el inglés, por lo que la gran mayoría lo domina desde niveles tempranos, lo que establece condiciones favorables para el desarrollo académico. Dadas las condiciones materiales de los sujetos, la circulación de capitales culturales y el valor que se les otorga a éstos, la formación universitaria aparece como una disposición muy interiorizada, una de las atribuciones del grupo de pertenencia que los sujetos no se cuestionan.

Yo estaba como segura que iba a ir a la universidad, y la verdad es que nunca estuve muy segura de qué quería estudiar porque, además, como que tenía esta cosa muy metida en el fondo del cerebro, como el entorno familiar. (Graduada, Química, A, p. 65)

De alguna manera parece existir la disposición a los estudios como parte de las inclinaciones inculcadas en el grupo de pertenencia, esto parece estar lo suficientemente interiorizado y formar parte del *habitus*. Los estudios parecen tener un valor familiar y configurar expectativas y metas en los sujetos sobre el futuro académico.

La elección de carreras de estos estudiantes abarcan una gran gama de ocupaciones y disciplinas que van desde la pedagogía hasta la ingeniería química. Sus trayectorias tienden a ser continuas, tener elevado reconocimiento académico a través de calificaciones que van del 9 al 10, actividades que, quizá, pudieron ser desarrolladas por todo el bagaje incorporado con anterioridad en su trayectoria, y porque todos contaron con los recursos y apoyo familiar, por lo que ninguno de ellos trabajó y distrajo su atención de su formación. Por el contrario, todos registran participación en cursos, seminarios y actividades paralelas a su formación en licenciatura, mismas que pudieron proporcionar un cúmulo de conocimientos, y el desarrollo y perfeccionamiento de la lectura y otras destrezas vinculadas con el desarrollo académico que facilitan la integración.

El 40% ha viajado al extranjero a países como Estados Unidos, España e Inglaterra con beca para estudios de diverso tipo, por lo que podemos sospechar que se trata de estudiantes con un alto desempeño y éxito académico, que han incorporado conocimientos de diferentes instancias y lugares, características altamente favorables para los estudios de posgrado. El 85% ha participado en actividades de investigación, veranos a la investigación o en programas de estancia cortos, espacios donde manifiestan haber adquirido disposiciones hacia la investigación como puede ser la búsqueda y el análisis de información, aspectos relevantes en el desarrollo de un sentido práctico para la investigación y el desarrollo de la tesis.

Sin embargo, en la fase final de titulación, podemos distinguir diferentes grupos: los estudiantes de áreas científicas y técnicas tienen una titulación rápida que no excede el año después del egreso, mismos que normalmente se incorporaron a actividades de investigación dentro o fuera de su facultad y desarrollaron una serie de habilidades favorables para esta actividad y para la construcción de la tesis. Estos sujetos no señalan haber tenido problemas en la elaboración de la tesis de licenciatura.

La fui haciendo ahí, yo creo que en ciencias hay una relación muy cercana con los tutores y entonces hay mucho seguimiento, bueno, iba diario a trabajar en la parte experimental y ahí yo creo que me tardé dos meses en la parte de escribir la tesis. (...)Tenías que estar encerrada mucho rato pero eran experimentos que de pronto estaban corriendo y pues tenías que estar ahí. Creo que tuve mucho seguimiento, yo tenía con mi tutor una reunión una vez a la semana me daba algo que leer, lo discutíamos. Y luego con ese grupo eran dos doctores, dos alumnos de doctorado y uno de maestría y yo, hacíamos un seminario cada quince días, entonces ahí tenías que a veces te tocaba preparar y la redacción la fui haciendo. Y lo que te iba a decir es que, por las películas tenía que hacer muchos diagramas de fase, imprimir las fotos esa fue la parte más difícil, no escribir la tesis, pegar las fotos, me tomó un mes más ponerles los pies de pagina y esas cosas. No me acuerdo que haya sido tortuoso porque además, yo tuve beca todo el tiempo de la tesis y luego cuando más o menos había terminado el trabajo experimental, me dijeron que si no me quería quedar trabajando ahí de ayudante y me daban como una beca. (Graduada, Química, A, p.70)

Los procesos de formación en ciencias promueven la integración con los tutores en proyectos e investigación y del desarrollo paulatino de la tesis. El proceso, al parecer, le permitió desarrollar ciertas habilidades para la investigación y el trabajo en equipo, mismas que le facilitaron la elaboración del trabajo recepcional. En este caso, la estudiante contó con beca y posteriormente se incorporó a trabajar ahí, condiciones que permiten una dedicación total a la actividad y no la distraen de sus intereses. Destaca la percepción de que la tesis no fue algo que le costara trabajo, lo que permite suponer que desarrollo un sentido práctico para realizar esta tarea, característica sumamente favorable para su incorporación, y desarrollo en el posgrado.

Sin embargo, no todos los estudiantes tuvieron una titulación rápida pues en algunos casos dejaron pasar mucho tiempo y es hasta veinte años después cuando obtienen el título. Esta situación es particularmente frecuente en las mujeres que se casaron de forma inmediata, cuyos intereses parecen centrarse en su actividad familiar o el trabajo, y olvidan la parte académica, quizá porque no hay un *habitus* configurado en esta dirección.

Tenía yo diez años en el limbo sin tomar cursos y no hacer nada porque me casé tuve a mis hijas, estaba dando clases en el Anglo y seguí en la prepa, pero la prepa no estaba siguiendo cursos, no lo forzaban a uno a hacerlo, y pues mientras, no te esfuerzas no te preocupas y entonces íbamos a caminar mi esposo y yo y nos la pasábamos bien cuando estaba yo de vacaciones. Finalmente tuvo un accidente él y quedó paralítico y yo me quedé un año aguantándolo y (...) finalmente dije: ¡hasta aquí, no más, que lo aguante su abuelita! y ya, lo mandé a volar. (...) Entonces ya finalmente a partir de que me salí yo de ahí, empecé yo a dedicarme más a la universidad empecé a tomar cursos y empecé a sentir como cuando se mueve algo enmohecido, así me sentí y para mí fue realmente toda una experiencia empezar a estudiar y dedicarme de lleno al estudio. (Estudiante, Letras, M, p. 148)

Las actividades familiares y laborales consumen el tiempo e interés de la estudiante, pero en el momento en que estos esquemas y condiciones cambian, retorna a la vida universitaria. Este

periodo de alejamiento académico no estuvo acompañado de espacios alternativos de formación, lo que disminuye las probabilidades de desarrollar ciertas habilidades y otras, tal como ella lo señala, estaban adormecidas. Esta perspectiva es poco favorable para el desarrollo académico porque hay un desajuste en las destrezas y no hay continuidad en la incorporación de capital cultural y actualización, características que no favorecen la integración académica al posgrado.

En los casos de estudiantes solteros la postergación está relacionada con el miedo de enfrentar el proceso de construcción de la tesis:

Pues me tardé como unos cinco años en el proceso de concluirla, sí, del 96 al 2001. Yo creo que lo de la tesis es un evento totalmente personal y tú le das una vuelta a la tuerca con lo que sabes, yo no sé porque tanta resistencia de ni siquiera querer venir a la facultad porque sabes que este edificio está recordando que tienes una cosa pendiente, entonces ni querer pisarlo para ocultar el miedo de por donde empiezo, qué hago, que me digan. Entonces la manera en la que dije: no chava necesitas una súper asesoría y eso significa que te metas a un seminario de titulación, se abrió uno en división continua y yo dije yo necesito que me jalen las orejas porque no, no voy a hacerlo yo sola. (Estudiante, Pedagogía, M, p. 129)

El miedo parece actuar como un mecanismo de evitación que prolonga los plazos de titulación, la estudiante requiere de presión y dirección para realizar, y concluir, la tesis por lo que pese a las disposiciones hay la necesidad de guía que conduzca los procesos y reduzca la tensión que generan.

Dentro de este grupo de herederos del capital cultural de los padres hay que destacar que algunos estudiantes se inclinan a la pedagogía para dar continuidad a su formación en licenciatura. En el caso de los estudiantes que provienen de carreras diferentes, el interés por el área pedagógica se debe a que durante su trayectoria académica en secundaria o bachillerato les promovieron actividades comunitarias que configuraron el interés por el trabajo con otros y el ingreso a la docencia como actividad profesional.

Otra cosa importante ahí en esa escuela es que hacíamos servicio social, tenías que hacer dos horas a la semana de servicio social y podías elegir entre diversas actividades desde visitar a ancianos, jugar con niños en algún lugar y yo lo que hacía era alfabetizar, en una iglesia que estaba ahí por Tlacopac en San Ángel. La iglesia tenía un centrito donde estaba el dispensario y cosas así, y yo enseñé a unos señores a leer y escribir y luego a terminar la primaria (...). Pues mira yo no sabía que quería hacer porque me gustaban muchas cosas, me gustaba muchísimo leer, me gustaba bastante la historia, me gustaba esto de estar con la gente, y ayudar a la gente me gustaba mucho. (Graduada, Química, A, p. 66)

Las actividades que realiza dentro de la escuela configuran la disposición a trabajar con otros, enseñar a leer y ayudar a los demás, mismas que adquieren un valor preponderante y

configuran la inclinación a desarrollarlas. La actividad se presenta como atractiva, sin embargo la elección de carrera se define en función de otros factores, y es en la posterior inserción en la docencia, que se refuerza el interés por el área pedagógica.

Porque una de las cosas que yo decía era, cuando yo sea grande, cuando haya hecho cosas en mi vida voy a dar clases. Yo creo que lo pensé mucho tiempo, era como el refugio... Porque pensaba que ahí estaba bien, que ese era mi refugio que eso me gustaba mucho y yo tenía, no sé, de alguna manera sentía, que la vida no tenía que ser ingeniera y luego cuando fuera grande y tuviera logros en la vida podría hacer lo que a mí me gustara. Y una de las cosas en la terapia fue, si te gusta eso porqué vas a esperar. Y no, así fue que decidí tomar las clases y si eso es lo que me gusta mejor lo hago de una buena vez. (Graduada, Química, A, p. 74)

Existe la valoración por la actividad académica que entra en conflicto con la ocupación original, ante esto la elección se realizó en función de aquellas cosas que en su *habitus* le inclinaba a darles mayor placer y valor. La docencia aparece como una actividad interesante que se pensaba postergar como parte de una labor lúdica y, finalmente, decide no postergar sus intereses. El interés por el campo y la actividad académica constituyen elementos valiosos para la formación y permanencia en un posgrado en educación.

En este grupo podemos destacar una fuerte circulación e incorporación de capital cultural de diverso tipo, el desarrollo de habilidades como la lectura, la incorporación y participación en proyectos de investigación y para el desarrollo de la tesis. Sin embargo, también se hace presente que en algunos casos no hay un *habitus* tendiente a dar valor a los estudios por sí mismos, o a priorizar otras actividades, lo que contribuyó en algunos casos a la interrupción de los procesos de formación, la postergación de la titulación en licenciatura, características que detienen la actualización, la formación y el óptimo desarrollo de habilidades que dejan de tener el mismo nivel de competencia. Lo anterior constituye un escenario poco proclive para la integración a un programa.

b) Padres herederos de una formación "aristocrática". Un segundo grupo lo componen quienes sus padres no fueron a instituciones de educación superior pero son herederos de cierto capital cultural y social, adquirido a través de la familia, pues sus grupos de pertenencia formaban parte de la "aristocracia social" de ciertos lugares y espacios. En estos casos el capital cultural es transmitido a los hijos a pesar de no tener certificados, configurando en ellos disposiciones para apreciar la música y la literatura.

Mi mamá era una persona que venía de una familia venida a menos. La familia de mi mamá era gente que había sido hacendada en tiempos del porfiriato, pero cuando mi mamá nació ya había terminado todo. A ella la crió una tía solterona con toda esta educación aristocrática y entonces pues la enseñó a ser pues una dama de sociedad; o sea bordaba, tocaba el piano, aún viviendo con muchas dificultades económicas. Después, cuando mi mamá se casó, se encontró con que la realidad era totalmente otra y de alguna manera a nosotros nos inculcó el gusto por la buena música. Ella siempre escuchaba buena música, procuraba leer aunque no encontraba mucho. Yo la recuerdo a ella siempre como leyendo, aparte de que tenía que ocuparse de los hijos y todo eso. Yo creo que eso fue importante para mí porque es algo que tengo como muy vivido. (Graduada, Letras, C, p. 25)

En este caso pese a no tener un alto nivel de instrucción existe la transmisión de valores con respecto a ciertas disposiciones y capitales culturales, actividades que conforman el entorno familiar y configuran la inclinación a la música y la lectura. En ellos, los estudios no tienen la connotación del “deber ser” de un grupo o rango sino que se enmarcan en la búsqueda por obtener seguridad económica. Estos grupos de padres, se desarrollan en el marco de la década de 1940, cuando el mito de la movilidad social a través de los estudios estaba en ascenso.

Y bueno, yo creo que ella me apoyaba también estos estudios y me daba ánimo de échale ganas, tú puedes tratar de hacer algo...Yo creo que por las dificultades económicas ellos veían en el estudio una solución en económico. Mi papá siempre decía que si hubiera tenido posibilidades de estudiar algo más pues a la mejor nos estaría yendo mejor económicamente. Mi mamá también lo veía por ese lado, si estudias vas a tener un buen trabajo, no vas a tener problemas económicos. Era el estudiar para obtener un buen trabajo y para que no te fuera mal económicamente. (Graduada, Letras, C, p. 27)

Los estudios aparecen como la panacea para el desarrollo económico, especialmente porque a los padres de estos estudiantes les toca vivir la época de los años cuarenta y cincuenta en la que la correspondencia entre los estudios y el mercado laboral era alta. Se promueve la visión y la inclinación por los estudios como un medio para obtener beneficios económicos, más que como parte de un *habitus* académico. No parecen existir condiciones y sentido del juego en los padres que propicien actividades extraescolares y sólo en un caso se fomentan las visitas a museos. El apoyo de los padres remite a recordar la importancia de los estudios y la necesidad de estudiar sin llegar a la transmisión de estrategias para lograrlo.

Mi mamá a pesar de esa educación, tampoco sabía cómo ayudarnos porque lo que sabía era hacer cosas de niña rica pues difícilmente podía servir mucho. Yo me acuerdo que cuando tuve tantas broncas en la escuela yo dije que me iba a salir y mi mamá me dijo “mira como estoy yo, yo no puedo hacer otra cosa, entonces tienes que echarle ganas, tienes que estudiar”. (Graduada, Letras, C, p. 27)

Hay el impulso a continuar los estudios para mejorar la situación académica y de género que preveía en algunos padres, sin embargo no hay sentido del juego para orientar estas estrategias, mejorar el desempeño académico, adquirir mayor capital cultural y solventar los problemas. Las vías de solución y el desarrollo de habilidades tienen que ser efectuadas por el sujeto en solitario, lo que limita las posibilidades de adquirir hábitos de estudio y desarrollarse exitosamente en la escuela. Este problema, en ocasiones, se combina con el poco interés de algunos estudiantes por la formación que fomenta dificultades en el ámbito escolar.

En secundaria reprobé un año en preparatoria reprobé también, fue difícil. Creo que fue difícil por la edad porque era yo muy chiquita y bueno ahora ya que estuve en licenciatura creo que fui mejor estudiante pero creo que si tengo una historia de fracaso escolar... Pues mira recuerdo que llegaba de la escuela y me ponía a hacer mi tarea, era lo que hacía o salirme a jugar. Yo no tuve una formación de lectura, creo que ya empecé tarde en realidad yo empecé a leer cuando iba en la prepa así de leer bien e interesarme pero cuando la primaria yo creo que no tuve ningún hábito de estudio, nomás cumplía y ya. (Graduada, Letras, C, p. 25)

No hay disposiciones al trabajo académico, actividades extraescolares o apoyo de los padres en este rubro y es sólo hasta que los estudios comienzan a tener un valor que hay un esfuerzo intencional por adquirir los hábitos necesarios, condiciones que reducen el desarrollo de ciertas habilidades que son muy importantes en el desarrollo académico. Destaca la frase "nomás cumplía y ya", que puede referir a una actividad sin significado o valor para los sujetos que no impacta en la formación y hace referencia a un escaso interés y sentido por el juego, lo que reduce la inclinación de los sujetos por solventar estos problemas y adquirir mayores herramientas y destrezas académicas. Esta situación enfrentó a algunos a fracasos escolares y crisis, ante las cuales los sujetos decidieron enfrentar el problema y articular estrategias para mejorar su desempeño académico, momentos que podemos catalogar de ruptura en su anterior trayectoria para redirigir su formación.

Empecé muy mal pero después fui mejorando. Ahí sí empecé a mejorar bastante. Me gustaba más leer lo que a mí me gustaba, cosas de literatura leía mucho y algunas cosas que estos maestros me daban, cosas muy sencillas sobre los modos de producción. Empecé a tener amigos que les gustaban las mismas cuestiones culturales escribir, pintar, tocar la guitarra. Entonces empecé a juntarme con ellos y eso me dejó bastante en el aula. Si bien antes no podía yo hablar delante de los demás, menos dar una clase o dar mi opinión en algún momento. Creo que esto me permitió como que atreverme a hacer algunas cosas. Yo siento que fue la prepa la que fue muy importante para mí. (Graduada, Letras, C, p. 26)

Hay un cambio en el desempeño académico luego que la estudiante se acerca a un grupo de amigos cuyos intereses, actividades e inclinaciones estaban orientados a la lectura, la adquisición de capital cultural y otro tipo de actividades culturales que favorecieron su formación.

En este grupo se ubican estudiantes de pedagogía y de psicología educativa que eligen la carrera a partir de dos posturas, una remite a la resolución de sus carencias personales.

Yo decía: tiene que ser algo ligado a la educación tiene que ser algo ligado a los grupos porque para mí era como resolver esa carencia de ser muy introvertida, era el imaginario que yo tenía y por lo que decido estudiar pedagogía. (Estudiante, Pedagogía, B, p. 77)

La carrera aparece como un espacio para resolver sus conflictos a partir de una noción poco clara de la pedagogía, no parecen existir motivaciones externas. En otros, la elección se basa en sus posibilidades de estudiar y la carencia de otras opciones, luego de intentos fallidos en otros campos como el de las letras.

Cuando estaba más o menos a mitad de la carrera... (precisa) bueno, antes de la carrera, me embaracé y entonces nació mi hija. Además de que estaba estudiando, tomaba medio tiempo en la escuela pues había que encargarse de ella y tenía que trabajar. (...)Yo en ese momento no pensé en terminar ni en que me faltaba terminar yo lo que quería era salirme de la Ciudad de México y tener más tiempo para la niña, para mí y para mi pareja y entonces pues nos fuimos. Allá estuvimos, allá empecé a trabajar en una preparatoria durante mucho tiempo. Entonces se llegó el tiempo, en la UAM te dan 10 años para terminar la carrera y pues yo no terminé y dije y ahora qué voy a hacer. En ese momento fue cuando dije ¡chin, me faltaba bien poco! y no pude terminar y pues ahora qué hago. Y entonces en (X) me metía a una licenciatura que era semi abierta en psicología educativa. En mi vida había pensado en estudiar psicología educativa pero fue como una oportunidad para estudiar que dije: yo no puedo quedarme así y me inscribí y ahí terminé la licenciatura eso fue en el 91. (Graduada, Letras, C, p. 28)

Al parecer no hay un *habitus* inclinado a los estudios y los intereses se orientan a la vida familiar y laboral, hay una interrupción en la formación y posteriormente surge el interés por concluir los estudios y ante la carencia de opciones elige la carrera que se tenía disponible.

Con respecto a la titulación este grupo se caracteriza por dos posturas: quienes se graduaron rápidamente a través del promedio, y los que presentaron tesis y postergaron el proceso algunos años. Esta postergación se debe, en algunos casos, a la falta de condiciones materiales que los obliga a trabajar y el deseo de elaborar un trabajo de altos vuelos, que por su magnitud y complejidad es postergado.

Mira, yo me tardé mucho porque yo creo que por un lado a veces en pedagogía nos cuestionamos mucho, y queremos hacer todo. Además, porque no sé qué pasó en mi generación, aún esta amiga de la que te hablo nunca se ha titulado, pero yo diría del mismo

grupo de la generación nos tardamos muchísimo, pero bueno, no voy a hablar de grupo, quiero referirme más a mí. Yo me tardé mucho porque tenía presente esta idea de trabajar y ganar para desahogar ahí las necesidades familiares. (...)Yo creo que en el mismo grupo de la carrera nos fortalecimos esa idea, primero era trabajar y sí nos vamos a titular pero a ver cuándo, y yo creo también con la idea que íbamos a trabajar "un proyecto", que íbamos a descubrir el hilo negro, esa idea absurda que te retrasa. (Estudiante, Pedagogía, B, p. 79)

En este caso hay varios factores que retrasan la titulación uno es el deseo de sobresalir y descubrir algo que por el alto nivel de exigencia y los tiempos requeridos no logra comenzarse. Otro es la cultura del grupo de pertenencia, donde los valores parecen orientarse a postergar el proceso que, combinados con la carga laboral, contribuyen a retrasar la elaboración de la tesis. Estas condiciones son altamente significativas pues para ciertos estudiantes, existe la necesidad y el interés por incorporarse al mercado laboral y la parte académica se soslaya lo que puede referir a estas condiciones y una ausencia de interés por los grados.

En este grupo sólo un estudiante reporta dominio de una lengua extranjera, ninguno ha viajado al extranjero por actividades académicas o personales y ninguno participó en actividades de investigación durante su periodo de formación en licenciatura o posterior a él; lo que parece hablarnos de escaso desarrollo de habilidades tendientes hacia la investigación lo que no favorece el desarrollo de un sentido práctico para estas actividades y la posterior elaboración de una tesis. La decisión de estudiar un posgrado está enmarcada por la necesidad de resolver las condiciones económicas y acceder al mundo del trabajo, condición reforzada por los intereses del grupo de amigos y por la idea de descubrimientos importantes que consagren y que, al significar un trabajo extraordinario y complejo, se postergan.

c) Padres sin capital cultural. Finalmente, tenemos al grupo más numeroso cuyos padres no tienen estudios ni son herederos de ningún capital cultural, éstos representan la primera generación de su familia en acceder a los estudios, reportan grandes carencias económicas que los obligan a incorporarse de forma temprana a actividades laborales. En estos casos no hay una promoción ni apoyo a actividades extraescolares, los estudios aparecen como una opción para lograr movilidad social; sin embargo al no existir un sentido del juego para guiar a los hijos en el desarrollo académico, la formación tiende a ser heterogénea, dentro de este grupo podemos ubicar dos tendencias diferentes:

- Los estudiantes que pese a sus condiciones, lograron un destacado desarrollo académico pues recibieron apoyo de maestros u otros miembros del espacio escolar, que orientaron el desarrollo y la adquisición de hábitos de estudio y la valoración de la formación.

Fui a una escuela oficial cerca de mi casa, tuve una maestra que fue para mí muy importante en aquel momento porque de estos cuatro que te platico que estudiamos, yo fui la primera que ingrese a la universidad los otros son menores que yo y entonces fui la que abrí el camino. Esta maestra que te platico fue una mujer muy importante porque la tuve varios años en la escuela. La tuve me parece en el tercer año y fue mi maestra hasta sexto año, entonces esta mujer siempre me dijo que yo era muy inteligente y yo me lo creí, eso fue lo que pasó, que me lo creí. Finalmente pues ya con el tiempo uno madura y yo creo que fui normal, pero en aquel tiempo pues me lo creí y por eso continué. Yo creo mucho en el campo de estudio... Significaba en aquel entonces como una forma de superarme, tanto económicamente como intelectualmente. Yo veía esa como la única forma, la única opción que tenía. (Egresada, Pedagogía, G, p.101)

En este fragmento podemos apreciar que la estudiante constituye la primera de su familia en ingresar a los estudios por lo que no hay capital cultural heredado, ni sentido del juego, que guíe las adquisiciones, y sus padres no tienen los elementos para estimular su integración en el ámbito escolar. Sin embargo, a través de la afiliación con miembros de la institución, encuentra este refuerzo y un vínculo basado en el reconocimiento de las capacidades que favoreció su desarrollo académico. Los estudios tienen valor como vehículo para la superación económica, se trata de un grupo social que parece heredar el mito de la movilidad social a través de la educación.

Dadas las limitaciones económicas de este grupo, la mayoría no tiene acceso a otras actividades ni al fortalecimiento de la actividad académica en el seno familiar, lo único que podía emitirse era el mensaje sobre la importancia de los estudios para el bienestar económico. En algunos casos, los estudios se ven combinados con apoyo en el hogar o incluso con el trabajo en el sector informal.

Mi mamá nunca fue la escuela y no sabía. Además, éramos muchos. Pero como cuando alguno iba mal o nos portábamos mal nos regañaba. Pero nunca vio qué sacábamos, siempre decía: ustedes que tienen la oportunidad no la desperdicien para poder salir adelante, tienen que estudiar porque es la única manera de mejorar. Yo sí me acuerdo que teníamos una casa de cartón, usábamos estufa de petróleo, y que las mejoras estaban siempre relacionadas con estudiar y mis hermanos ya pudieron con el tiempo comprar una estufa, un refri. Pero siempre teníamos que trabajar, siempre teníamos que estar en el puesto. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 50)

Las condiciones económicas y el escaso capital cultural de los padres reducían las posibilidades de orientar a los hijos en los estudios, y el único estímulo se remite a la búsqueda de la mejora económica a través de los estudios. Esta situación no permite el desarrollo e interés por

un juego académico, y las acciones parecen dirigirse a la superación de las limitaciones económicas, lo que en ocasiones, puede orientar las acciones de formación a lograr la acreditación y obtener los medios para solventar los problemas, más que a la adquisición de destrezas, sólo se trataba de pasar.

Bien, siempre fui una estudiante digamos que regular, no fui una estudiante brillante pero no me esforzaba tampoco. Yo me conformaba con el ocho o el 9 y ya hasta ahí, sólo estudiaba para sacarme 8 ó 9, no estudiaba para más. Quizá si yo hubiera recibido poco más orientación o hubiera tenido una visión mucho más amplia de lo que implicaba estudiar o esforzarse en el estudio, yo creo me hubiera ido mejor, pero desafortunadamente yo estudiaba para pasar. (Egresada, Pedagogía, G, p. 102)

La estudiante parece enfocarse a cubrir "el requisito" pero tal como ella lo señala, no hay orientación sobre este valor lo que en ese momento limitó su formación y configura una disposición a cubrir requisitos y no a la adquisición de conocimientos. Esta postura es frecuente en varios estudiantes y no constituye un elemento valioso para la integración académica pues no hay un valor e interés depositado en el aprendizaje, se desarrollan poco, actividades como la lectura lo que afecta seriamente la posibilidad de aumentar el capital cultural.

En este grupo las elecciones de la carrera van desde las áreas científicas hasta las humanísticas. En algunos casos, pese a recibir notas altas, no hay adquisición de habilidades y de capital lingüístico, lo que dificulta la integración a los espacios de formación universitarios. Ahí la elaboración de la tesis de licenciatura representa un reto para el que no están preparados y que se incrementa en la medida en que se separan del espacio escolar por el trabajo o la familia.

La idea era titularme, pero me parecía muy difícil. Me parecía muy difícil porque yo de alguna manera me separe de la academia y me parecía muy difícil incorporarme nuevamente y estudiar. Entonces lo dejé pasar y pasaba el tiempo, aunque yo nunca perdí la esperanza de hacerla. Pero yo decía no, es que cada día es más difícil, cada vez es más difícil sin embargo dije pues voy intentarlo, lo peor que puede pasar es que no pueda. (Egresada, Pedagogía, G, 106)

Aquí podemos ver como la dificultad que representa la elaboración de la tesis hace que se postergue este trabajo, postura que se favorece cuando las instituciones dejan abiertos los plazos de titulación. Este problema aumenta en la medida en que la distancia de la institución escolar disminuye el manejo de habilidades, destrezas y conocimientos y la elaboración de la tesis se hace más compleja. A esta situación se suma la falta de guía, por lo que los problemas de aprendizaje se enfrentan de forma solitaria, y en muchas ocasiones los resultados no coinciden con los requerimientos académicos. Esto produce que no haya una valoración positiva del trabajo del

estudiante, críticas negativas que contribuyen a disminuir la motivación por continuar y refuerzan la idea de abandono. En esta circunstancia, sólo aquéllos con un alto compromiso con la meta continúan.

Muy buena, nunca me descalificaba me decía: adelante, continúa con tu tema, pero creo que no estuvo bien porque cuando los sinodales me revisaron me aventaron mi trabajo y me dijeron: ¡esta es una cochizada! y no me lo aceptaban porque decían que cómo era posible que asesorara tantas tesis siendo arquitecto y ellos eran pedagogos, no. (...) y otro maestro me dijo: mira, tú realmente no estás proponiendo nada pero me dio la firma y fueron todos muy descalificativos(...). Si, fue muy largo, casi de un año porque se iban de sabático, porque no fueron a trabajar, porque no los podía localizar aquí y no venían a dar clases y les dejaba el trabajo y se tardan en leerlo y luego se tardan en entregártelo y yo les decía: dígame por favor ¿cómo lo puedo mejorar? Y ellos decían: esa no es mi función a mí no me pagan por leer tu tesis, así me decían. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 56)

Existe la dificultad para la elaboración de la tesis y este obstáculo no puede ser salvado del todo pues el asesor corresponde a un campo disciplinario diferente, lo que al parecer dio origen a un trabajo que desde el campo académico no es reconocido y es rechazado por el resto de los sinodales. La forma de señalar los errores parece ser dura y afecta la motivación de la estudiante. Hay una negativa a asumir el trabajo del tutor y especificar los señalamientos y las formas de trabajo pues como ellos señalan "esa no es su función", situación que dejó sola a la estudiante y la enfrentó a un proceso angustiante. Estas dificultades en la construcción de la tesis de licenciatura resultan importantes pues pueden constituir lagunas que se arrastran de un ciclo a otro, toda vez que los errores no parecen ser recuperados, hay una omisión en la enseñanza del *habitus* que dificulta el desarrollo de habilidades y que parece no resolverse pues la firma se otorga a pesar de las carencias. Hay que destacar en este punto la extensión de los procesos y de la tensión por el tiempo que se invierte en la lectura de los trabajos y la mirada de los tutores de una actividad que parece no tener ninguna retribución para ellos. En este caso, se trata de estudiantes que reportan altas notas en su trayectoria académica (9 y 10) pero que no lograron adquirir las habilidades académicas, es decir no hay correspondencia entre el capital cultural institucionalizado y el incorporado, lo que provoca serios conflictos en su formación que pueden repercutir en su tránsito por el posgrado. Dentro de este grupo sólo dos estudiantes participaron en actividades de investigación y lograron adquirir el capital cultural y el sentido práctico para esta actividad.

Era buena estudiante (RISAS) pues bien en el principio de la carrera conocí a (X) que da teoría pedagógica entonces ella fue como mi tutora porque ya en el segundo semestre de la carrera yo comencé a trabajar con ella en el proyecto de investigación que tenía aquí, y después entre

a hacer servicio social con ella también, estuve un año mientras estaba en el último semestre de la carrera bueno, ya después me dirigió la tesis. (Estudiante, Pedagogía, E, p.115)

Los estudios adquieren sentido, son considerados elementos “valiosos” por sus habilidades y destrezas, lo que favorece el reconocimiento y vínculo con agentes del campo, configura en el estudiante el sentido práctico y las habilidades y destrezas necesarias para la elaboración de la tesis, características favorables para el desarrollo de estudios de posgrado.

En este grupo, algunos, reportan estudios posteriores como una maestría en administración o estudios trancos en áreas como filosofía y cursos de formación de profesores, donde la aproximación a la pedagogía proviene de su labor docente y una constante formación en este rubro.

- Para otros, la identificación o afiliación con personas que motivaran su desarrollo académico no fue posible y ante sus carencias, falta de apoyo y de interés por adquirir las habilidades por los estudios, se va configurando una carrera de fracaso escolar que se combina con la necesidad de trabajar y aleja a los agentes del espacio educativo y de la adquisición de estas destrezas.

Yo no fui una alumna de 10 porque no tuve formación por parte de mis padres. Mi papá todo el día estaba trabajando y mi mamá haciendo el aseo o comida pues esa responsabilidad nos la delegaron a nosotros. Y tú le das una responsabilidad a un niño de ponte a hacer tu tarea y pues definitivamente no tenía un hábito de estudio. Yo hacía mi tarea pero la hacía de rápido cuando no entendía la dejaba así. A mi mamá ya después le reclamé pero no era la culpa de mi mamá porque mi mamá no había estudiado más y además en ese momento no pensaba como iba a estar la situación.(Estudiante, Pedagogía, S, p. 7)

En estos casos la situación familiar, el capital cultural y los intereses no propician el desarrollo en los estudios que sólo adquieren significado en la medida en que ayuda a la mejora económica. Esto propicia que no se desarrollen habilidades que son sumamente importantes para la trayectoria académica como la lectura.

La situación se complica en los casos en los que los estudiantes tienen que combinar sus estudios con el trabajo y no comprenden el valor o el significado del aprendizaje; o bien sus intereses se ubican en otros espacios y actividades, lo que los aleja de la institución escolar y sus prácticas. Este escenario no es favorable para el desarrollo y adquisición de conocimientos y habilidades y en algunos casos los sujetos transitan por los estudios sin entender de qué se trata.

Entonces por ahí de los 15 ó 16 años ya decidí más enfocarme al fútbol, llegué a un equipo de tercera división profesional antes no había tantos como ahora, y estuve entrenando. Me desesperé porque los que estaban de titulares no sabían, digo yo podía estar en el lugar de uno de ellos. (..)y... ahí me lastimé, ya iba mejor el asunto pero me lastimé de una manera muy

inocente... entonces regresé a casa.(...)En realidad toda mi vida estudiantil; primaria, secundaria, preparatoria era ir presentar examen y cuando se llegaba a presentar situaciones de presentar un trabajo ir a la biblioteca y eso, yo no tenía tiempo porque tenía que trabajar y no tenía recursos para hacer maquetas, entonces todas esas labores manuales y de talleres nunca las hice, siempre buscaba el modo de sustituirlas y hacía convenios con alumnos y maestros, por eso es que el sistema abierto del INEA y la SEP me favoreció mucho, porque nada más es ir escuchar clases y presentar tu examen, pero nunca hice resumen, notas, fichas. Entonces vengo aquí y empezar a leer un libro entero era una cosa espantosa que no comprendía muy bien, no tenía el hábito de la lectura, bueno, hoy tampoco. (...) Entonces logré terminar los trabajos, los entregué y me los regresaron, pero feo y sufrí mucho... (Estudiante, Pedagogía, J. p.101)

Los intereses del estudiante se ubican fuera del ámbito escolar por lo que no hay esfuerzo ni dedicación a estas tareas, posteriormente sus condiciones cambian y tienen que reorientar sus intereses y adquirir de forma tardía el capital cultural y los hábitos necesarios para realizar una carrera. En este caso no hay conformación de hábitos hacia el trabajo escolar, se trata de cumplir el requisito del examen, lo que reduce la adquisición de capital cultural y de habilidades, y limita las posibilidades de integración académica tal como el sujeto lo señala, características que refieren a una escasa formación que puede constituir una limitante en la integración al posgrado.

La mayoría de este subgrupo pertenece a la carrera de pedagogía, misma que fue elegida como la única opción posible ante la imposibilidad de acceder a otros espacios por aspectos físicos o por el poco capital cultural.

Yo quería estudiar periodismo, y entonces resulta ser que la única forma para entrar era la UNAM comunicación o sino la tal Carlos Septien, entonces a mí me habían dicho y les platicué a mi papá y a mi mamá y me dijeron: no, esa es escuela de paga y no la podemos pagar, me dijeron: vete a la UNAM yo dije: ¡no!. Yo hice mi examen y como no me quedé me afectó y entonces resulta que el abrir el periódico empecé a verlo, y empecé a ver las convocatorias y decía: Universidad Pedagógica Nacional y dije: ¿y si voy a esta Universidad? y como no decía nada y yo desconocía de la Pedagógica, y una de mis hermanas fue la que me dijo que era de la SEP y que fuera verla, y fui y me impactó el edificio y dije qué bonita universidad y cuando pregunté cuánto cobran me dijeron que nada, y dije esto está de maravilla. (Estudiante, Pedagogía, S, p. 8)

Las inclinaciones académicas se ven frustradas por el perfil y capital cultural y en función de sus posibilidades la carrera de pedagogía aparece como una opción. Al parecer algunas licenciaturas ofrecen refugio a estudiantes con reducida formación, situación que puede contribuir a crear en algunos ámbitos la idea de que son de fácil acceso. En estos estudiantes, al existir importantes carencias, la elaboración de la tesis se vuelve una tarea compleja.

Demoré un año más que los cuatro años y después me demoré otro año más en la titulación porque me atravesó el problema de la huelga, entonces eso me retrasó, además tenía una tutora que se llama la doctora María Teresa, pero le ofrecieron un proyecto importante en Cuernavaca, Morelos, y decidió irse, y estuve con (X). Ella es argentina, muy amiga de (X), él fue parte de mis sinodales. Ella me conducía, pero no fue fácil, porque ellos dicen que soy a veces de sentido común. Yo me puse a hacer la tesis, presenté el trabajo y me lo revisaron y como que no correspondía a un lenguaje académico, entonces lo tuve que rehacer y finalmente salió y salió bien. Yo pienso que después de todo la profesora tenía razón. (Estudiante, Pedagogía, J, p.103)

En este caso vemos que las dificultades académicas se combinaron con las personales y las institucionales aplazando la titulación. Destacar las carencias en estos espacios constituye un elemento importante a considerar con respecto al sentido práctico y capital cultural y lingüístico, que parecen arrastrarse al posgrado y reducen las posibilidades de integrarse exitosamente.

De acuerdo a lo señalado, en las características de la muestra podemos apreciar que el perfil de los estudiantes varía de tal manera que encontramos estudiantes cuya trayectoria académica refiere un amplio capital cultural y sentido práctico que puede favorecer su desarrollo en un posgrado, mientras otros carecen totalmente de estas características y no poseen el interés, ni los medios, para adquirirlas, lo que puede representar una limitante para los procesos de formación y un retraso en su trayectoria.

II. SELECCIÓN

La selección define un contorno particular de destinatarios que poseen el capital cultural, el *habitus*, los intereses y las condiciones necesarios para formarse y graduarse, cuanto más claras y delineadas sean, responderán a procesos más rigurosos que garantizarán un perfil académico mínimo y las condiciones necesarias para graduarse; por el contrario cuando son difusas permiten el acceso indiscriminado de sujetos con dispares posibilidades de integración y formación, escenario que conduce a que la selección real se efectúe dentro del programa, eliminando a los estudiantes que tienen fuertes dificultades para su desarrollo académico. Lo anterior coadyuva a que en algunos programas existan estudiantes que desde el ingreso presentarán serias dificultades en su trayectoria y posiblemente no se gradúen, selección diferida que afecta profundamente los índices de eficiencia terminal porque se considera a la población total de ingreso.

En consecuencia, esta fase es sumamente trascendental para la formación y graduación y se hace aún más importante en estos momentos en los que la matrícula del posgrado va en

ascenso, particularmente en los programas en educación que atraen a un gran número de aspirantes en el marco de políticas de evaluación. Ante esta situación, algunas políticas consideran que es preciso restringir el acceso a aquéllos con mayores cualidades para desarrollarse y cuyos intereses académicos sean congruentes con el programa, factores que contribuirían a un mejor desempeño académico y una elevada eficiencia terminal. Sin embargo la elección de candidatos más proclives se topa con un conflicto porque en ocasiones, los programas no tienen una clara definición del perfil de ingreso² que deberían tener los aspirantes en términos de habilidades, conocimientos e intereses, cuestión que hace difícil selecciones rigurosas, especialmente en los programas clasificados como híbridos que responden a varios perfiles de formación en donde las características de los aspirantes abarcan un amplio margen de cualidades.

Estos problemas se complican porque la mayor parte de los programas dentro del perfil de ingreso sólo señalan ciertos requisitos formales de capital cultural institucionalizado, pero no definen habilidades, destrezas y conocimientos deseables en el estudiante para un adecuado desarrollo académico. Hay que recordar que no hay una unión entre el capital cultural incorporado y el institucionalizado, la diferencia entre ambos dependerá de los lugares y espacios de formación por los que transita el sujeto, así a veces, aunque se poseen los títulos no se cuenta con ciertas habilidades indispensables para tener éxito en ciertos programas. La poca claridad en las reglas de admisión dificulta distinguir a los estudiantes con mayores posibilidades de desenvolverse, los estudiantes con aptitudes y sin aptitudes se confunden, lo que contribuye a que ingresen sujetos que presentarán dificultades que pueden tener trayectorias más largas o incluso trucas.

En muchos casos la definición de los requisitos de ingreso se realizó en la década de 1970 cuando la demanda de este nivel de estudios no era muy alta, tal es el caso de la UNAM cuyos requisitos de ingreso son similares a los de programas previos, o se han modificado ligeramente destacando únicamente los aspectos formales como en la Maestría en Pedagogía que solicita:

- Poseer el título de licenciatura en pedagogía o en una disciplina afín
- Tener como mínimo un promedio de 8
- Presentar constancia de idioma diferente a la lengua materna
- Currículum vitae
- Carta de exposición de motivos
- Prueba escrita
- Recibir dictamen aprobatorio del Comité Académico.³

² Con este término nos referimos a las cualidades, conocimientos y habilidades que un plan de estudios define como deseables para que un sujeto se integre exitosamente.

³ Programa de Maestría en Pedagogía, <http://www....> p.34.

Los primeros requisitos valoran el capital cultural institucionalizado conforme a las particularidades del programa, se restringe el acceso a personas con una formación previa congruente con el posgrado que les permita adaptarse a los lenguajes y formas de investigación; el currículum haría referencia a la trayectoria y los diferentes espacios de formación para inferir habilidades y experiencia en actividades involucradas con el desarrollo académico, factores determinantes para ubicar un perfil y su adecuación con las exigencias del programa; la carta de exposición de motivos refiere a los intereses y expectativas que puedan tenerse con respecto al posgrado en las que se señalan las inclinaciones académicas; finalmente, las pruebas escritas permitirían exteriorizar las habilidades prácticas, lingüísticas y el capital cultural incorporado. Estos requisitos cubren un amplio rango de agentes que cuentan con estas características, lo que hace necesario precisar ciertas habilidades, destrezas y códigos relevantes que distingan las particularidades de los sujetos al ingresar.

La definición de los perfiles y los criterios y características que deberían de cubrir los aspirantes para ingresar a la maestría, dependen de los propósitos del programa, en el caso de la Maestría en Pedagogía son: proporcionar conocimientos sobre el área, formar para el ejercicio profesional y académico e inducir al estudiante en el aprendizaje y ejercicio de la investigación científica del área.⁴ Estos objetivos implican una variedad de perfiles de ingreso que supondrían distintas características en los aspirantes y por tanto, distintos criterios de selección conforme a las particularidades de cada uno para seleccionar a los más acordes con los requerimientos académicos. Empero, esta diferenciación no existe en el planteamiento del programa y tampoco hay dentro de las prácticas y costumbres institucionales, de modo informal, una definición aproximada de estas características, tal como lo menciona una entrevistada:

Creo que la principal dificultad para la selección de aspirantes del ingreso a la maestría atraviesa por el propio plan de estudios. Es un plan de estudios que no ha acabado (corrige) bueno, no es que no ha acabado de definir, sino que está pensado en términos de atender a las necesidades de la fusión de dos maestrías: la *Maestría en Enseñanza Superior* y la *Maestría en Pedagogía*. La fusión de estos planes dio origen a un plan de estudios que tiene como dos salidas posibles, una profesionalizante y otra orientada a la investigación. Yo creo que un plan de estudios de esta naturaleza tendría que contemplar quizá desde los campos de conocimiento, quizá desde otra figura que no fuera exactamente esa, perfiles de ingreso, permanencia y egreso muy distintos y no los contempla. (Ex-funcionaria, p.1)

⁴ *Ibidem*.

La fusión de dos maestrías (Pedagogía y Enseñanza Superior) a nivel de prácticas, se operó según los referentes del primer capítulo desde muchos años atrás, por lo que el ajuste al programa pareciera normar esta unión previa. El problema es que ambos programas tienen propósitos diferentes y, como lo señala la tutora, atienden a dos tipos de poblaciones: una especializada en la docencia y otra en el área pedagógica por lo que la fusión de dos maestrías con propósitos y perfiles diferentes abre el abanico de posibilidades, y da como resultado amplios criterios de selección, que no facilitan la creación de un filtro dentro de cada propósito que ubique a los candidatos más proclives para formarse, y graduarse, dentro de cada perfil. Esto podría llevarnos a pensar que la selección no se efectúa al inicio sino al interior del programa en la integración a los diferentes espacios y procesos de formación en los que se verán rechazados los que no poseen el capital cultural y las habilidades requeridas, afectando considerablemente la eficiencia terminal. La ausencia de perfiles definidos produce que el margen de interpretación sea amplio y que el abanico de posibilidades se amplíe, con lo que se facilita el acceso de personas que tienen habilidades en un perfil pero no en el otro.

Al no existir precisión institucional o informal sobre estos criterios, la elección de los candidatos depende de las particulares consideraciones de los agentes participantes, en este caso de los tutores que efectúan la elección. Esto produce múltiples y heterogéneas prácticas que varían en rigor y perspectiva dependiendo de la visión y *habitus* de los tutores sobre el programa, el perfil de formación y las cualidades con las que deben contar los estudiantes, variedad de criterios que afecta la selección y conduce a generaciones de estudiantes con desiguales cualidades y posibilidades de formación:

Tenemos una planta académica muy plural en términos de formación, de orientación, de exigencia y no hay criterios muy claros. El plan de estudios no tiene un perfil de ingreso definido, ese perfil de ingreso lo hemos definido en el Comité Académico muy recientemente. No tenemos un perfil de egreso definido tampoco. Todas estas cosas que son problemas serios de nuestro plan de estudios que repercuten en nuestro proceso porque los criterios para la selección son absolutamente inventados por cada quien. Y es tal la demanda de aspirantes, que tiene que acudir a la participación de un gran número de profesores en la selección. Entonces los criterios son tan distintos como distintos son los profesores, sus orientaciones y sus ideas de qué tiene saber un muchacho o una chica para estudiar la maestría. (Ex-funcionaria, p.1)

De alguna manera, parece que el programa no define de forma clara los criterios y perfiles de ingreso y egreso, factores que dificultan la elección de estudiantes, aspectos que acaban de ser precisados, por lo que la norma no parece haber propiciado un cambio de *habitus* y prevalece la

práctica anterior en la que estos elementos eran definidos por cada sujeto. Esta situación conduce a una valoración desigual que dificulta la posibilidad de marcar un proceso riguroso, la afiliación al posgrado es poco cuidada y pueden ingresar personas con diferentes, y dispares, probabilidades de integración, desarrollo académico y graduación.

El arraigo en las prácticas de selección favorece el ingreso de generaciones heterogéneas en las que se confunden y conviven, sujetos con una formación adecuada y otros con escasas posibilidades de desarrollo.

De todos modos, a pesar del esfuerzo que hicimos y de que intentamos que este manual llegara a todos los que iban a participar, los criterios siguieron siendo dispares. Entonces la generación que entró en el último año es muy dispareja, hay estudiantes que tienen una gran trayectoria en investigación que ya saben casi cómo hacer el asunto y otros que no traían ni hecho el proyecto de investigación. (Ex-funcionaria, p.1)

Las prácticas continuaron de la misma forma porque se modificó la regla pero no las disposiciones, cambio de *habitus* que se dificulta por la formación personal de cada tutor y las costumbres institucionales que en ocasiones tienen una fuerte sedimentación en los sujetos. El ingreso de generaciones heterogéneas conlleva la presencia de trayectorias con desiguales posibilidades de graduarse pues algunos poseen el *habitus*, sentido del juego y capital cultural que les permite integrarse o incluso adelantar estrategias y elaborar un proyecto que les facilite encaminar sus esfuerzos a la graduación; mientras, otros con menos experiencia, no saben cómo y tienen que adquirir estas habilidades de forma tardía, provocando trayectorias más largas. El problema se extiende a los tutores porque la diversidad académica impone trabas a la transmisión y el trabajo académico ya que significa trabajar en procesos de construcción de saberes, discusión y apropiación desde lugares, lógicas, capitales y habilidades prácticas totalmente diferentes, mismas que obligan a los tutores a actuar desde los diferentes lugares, ajustarse a los desiguales niveles y en ocasiones, a colocarse en un punto de referencia en el que algunos estudiantes pueden verse excluidos.

Pero la selección no sólo la componen las reglas de admisión, en esta etapa es conveniente analizar también algunos de los requisitos, los motivos de ingreso, la meta y el compromiso con el programa.

a) Los requisitos de ingreso. Dentro de los requisitos que señala el programa hay que precisar dos que resultan de fundamental trascendencia para la integración académica: la prueba escrita en

la que se hace patente el capital cultural incorporado y el sentido práctico que posee el estudiante para ciertas habilidades académicas, y una entrevista a través de la cual se valoran los intereses, motivaciones y trayectoria del sujeto, mismos que analizamos a continuación.

- *Prueba escrita.* Entre los requisitos para la selección se pide al solicitante una prueba en la que sustente su capital cultural y sentido práctico, ésta puede consistir en un ensayo, el desarrollo de un estado del arte, el análisis de cinco investigaciones o la presentación de un proyecto. La amplia variedad de opciones se justifica por los diferentes perfiles de formación y los distintos sentidos prácticos que cada uno supone. Pero en los requerimientos académicos no se precisa cuál de cada uno de ellos corresponde con cada perfil, esto produce que de manera indistinta sean presentados por los estudiantes, independientemente de los propósitos de formación. Lo anterior abre considerablemente la interpretación de los criterios de admisión en un amplio rango de cualidades que, unidos a la variedad de criterios de los tutores y la poca claridad sobre los perfiles, puede llevar a selecciones poco cuidadas:

Bueno, esa es otra, el proyecto de investigación no es una exigencia para entrar a la maestría porque claro es una maestría que también puede ser profesionalizante. Pero tampoco los profesores tienen clara la diferencia de lo que sería una tesis de maestría profesionalizante y una de una gente que se va a dedicar a hacer investigación. Entonces esta distancia permite un juego muy grande entre lo que se admite como proyecto de investigación de ingreso, y que a veces el plan de estudios permite que se pida o proyecto de investigación o ensayo que supone el vaciado por parte del estudiante de unas capacidades muy distintas el elaborar un ensayo y el elaborar un proyecto de investigación. Vamos, creo que el proceso de selección hasta ahora ha sido muy poco afortunado, y que esto repercute desde luego en el manejo de los grupos muy heterogéneos en los seminarios y después en los propios productos de los estudiantes. (Ex-funcionaria, p.2)

En esta respuesta podemos encontrar varios aspectos problemáticos: primero, la poca claridad que existe en algunos tutores sobre las características y diferencias entre una tesis profesionalizante y de investigación, lo que conlleva la dificultad de seleccionar estudiantes, formarlos y evaluar los productos de este tipo de formación, afectando profundamente a este grupo. La indefinición de perfiles produce un amplio margen de admisión por las diferentes pruebas, lo que da la posibilidad de elegir aquella prueba que represente menor rango de dificultad o con la que estén más familiarizados los estudiantes, independientemente del área de interés, por lo que pueden ingresar aspirantes sin el capital cultural y *habitus* esenciales para desenvolverse en un perfil.

En lo relativo a las pruebas, hay que puntualizar que la elaboración de un ensayo requiere de la capacidad de análisis, síntesis, relación entre ideas y teorías y su expresión coherente; mientras que la elaboración de un proyecto de investigación demanda además, convertir al problema en objeto de investigación, ubicar las relaciones afines y delimitar en función de un conocimiento teórico y metodológico de las formas de hacer y producir conocimientos en el campo pedagógico.⁵ En consecuencia, la entrevistada tendría razón al suponer que estas pruebas escritas aluden a habilidades diferentes que amplían considerablemente el tipo de características, y no permite hacer una valoración del estudiante acorde con el perfil que desea ingresar. Esta distancia entre las destrezas de los sujetos puede afectar las posibilidades de integración y de elaboración del trabajo recepcional.

Por otro lado, la importancia de estas pruebas escritas no se reduce a la posibilidad de dar cuenta del capital cultural incorporado y el *habitus* conforme a un particular perfil de ingreso; también representan un punto clave para ubicar a los estudiantes dentro de un campo de conocimiento, orientar sus actividades de formación y contribuir al desarrollo paulatino de la tesis.⁶ El cumplimiento de este propósito depende del sentido, e interés por el juego, de los estudiantes para definir de forma temprana sus inclinaciones y propósitos académicos, conocer las reglas del campo, apreciar la relación entre la definición de un proyecto, su formación y la elaboración de la tesis, y elaborar estrategias que les permiten sacar mayor partido de su formación en una línea y lograr la graduación. En consecuencia, serán los que no posean un *habitus* congruente cuyo deseo por estudiar es el resultado de las presiones del contexto a quienes les cueste trabajo definir una línea de interés académico y ante el desconocimiento de las reglas y formas del juego, no perciban la relación entre estos elementos y no establezcan una línea que oriente sus actividades, lo que coadyuva a formaciones heterogéneas que dificultan la conformación de un cuerpo de conocimientos en torno a un tópico que posteriormente puedan expresarse en una tesis. A veces la poca claridad en los intereses académicos está relacionada con los motivos de ingreso, dado que para muchos el interés primordial se ubica en lo económico o salarial por lo que tienden a no tener un proyecto de formación o de interés en el cual desarrollarse.

Además de los problemas involucrados con la poca claridad de intereses que afectan la formación, hay varios problemas de orden académico que se manifiestan en las pruebas y marcan desde el inicio, ciertas carencias que pueden afectar la integración y el desarrollo de la tesis como

⁵ Ricardo Sánchez Puentes. "Didáctica de la problematización" en *Revista Perfiles Educativos* 1993.

⁶ *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, op. cit.* p.34.

son: los aspectos involucrados con el capital lingüístico y el sentido práctico para escribir tanto en ensayos como en proyectos, con respecto a estos últimos se destaca la dificultad para construir un problema de investigación y para delimitarlo en un plazo de tiempo acorde con el programa.

1) Problemas por carencias lingüísticas y ausencia de sentido práctico para escribir. La elaboración de las pruebas escritas pone de manifiesto el capital lingüístico y el sentido práctico para la búsqueda, el análisis y la redacción de textos. Estas cualidades resultan relevantes para la integración al posgrado pues refieren a actividades cotidianas de formación, y constituyen la parte medular para la elaboración del trabajo recepcional, por lo que la carencia de estas características puede representar fuertes problemas para el desarrollo académico y la graduación. Estos elementos son valorados por algunos tutores que tratan de indagar en las pruebas escritas el uso y aplicación adecuada de los códigos y reglas lingüísticas.

Y entonces, la selección tendría que versar sobre la capacidad de ser independiente para expresar sus ideas, para buscar información, para interpretar información y sobre todo para escribir lo más coherente posible. (...) Siempre trato de ver esas características. (Tutor, CESU, J, p. 30)

En la opinión del tutor, una de las cosas sobre las que debería de girar la selección es la capacidad para ser independiente y expresar ideas, lo que podríamos entender como la posibilidad de apropiarse, interpretar, organizar y resignificar los contenidos a partir de un particular punto de vista, habilidades que influyen de manera decisiva en la elaboración de un trabajo recepcional; un sentido práctico para apropiarse de la información y saber qué hacer con ella y cómo. A estas cualidades se unen la capacidad de expresarse de forma escrita que resulta indispensable para la formación dentro del posgrado y para la elaboración de la tesis.

En consecuencia, los tutores tratan de detectar las discrepancias del capital lingüístico y del sentido práctico para la redacción de textos que puedan hacer difícil su tránsito por el posgrado.

Le dan a unos ciertos criterios, especialmente en el proyecto, si es claro el proyecto, si utiliza un lenguaje adecuado; esto es, si es una persona que tiene faltas de ortografía y no se puede expresar en el texto pues hay serias deficiencias, y entonces ahí uno puede suponer que esta persona va a tener serias dificultades para elaborar una tesis. (Tutor, CESU, J, p. 32)

El tutor hace alusión a los criterios de selección que recientemente fueron señalados, los aplica en la valoración de las pruebas escritas en lo relativo a la posesión de capital lingüístico

expresado conforme a las reglas del campo; mediante este examen determina si el estudiante posee las cualidades indispensables para integrarse al programa y elabora un pronóstico de sus posibilidades de realizar una tesis. Esta actividad elimina a aquellos que aunque tienen el capital cultural institucionalizado (título de licenciatura) no poseen el *habitus* necesario para la integración y presentarán graves dificultades para la elaboración de la tesis.

2) *La construcción del problema de investigación.* Para los que presentan un proyecto de investigación además de evaluar su habilidad para escribir y expresarse correctamente, se examina su capacidad para convertir un tema en objeto de investigación. La posibilidad de desarrollar o presentar esta prueba depende del interés y sentido del juego que tengan los sujetos para definir intereses, cierto capital cultural incorporado, el conocimiento sobre las reglas y un sentido práctico para saber cuándo y cómo deben de usarse estos elementos.

Esta tarea en algunos casos, puede llegar a constituir un punto de arranque para definir intereses y actividades de formación que coadyuven al desarrollo paulatino de una tesis. La habilidad para elaborar un proyecto y construir un objeto de investigación no la poseen todos, pues depende de los espacios de formación en los que se desarrollaron y del *habitus* desarrollado, por lo que aquellos más distantes del campo, que no tuvieron la posibilidad de adquirir y practicar este sentido práctico, no logran comprender cómo elaborar proyectos con las características. Así, aunque existe un bagaje teórico y un conocimiento de las reglas de construcción no se logra construir un objeto de investigación, esto lleva a elaborar trabajos que no llegan a convertirse en proyectos y sólo remiten a un recuento de datos. Hay coincidencia en varios académicos que la ausencia de esta destreza representa un obstáculo común a varios estudiantes:

Algunas veces es más como un recuento bibliográfico, otras veces como muy descriptivo de sus experiencias de lo cual no dudo de su importancia pero requiere ser situado. Otras veces está como en una aproximación general al campo. Y yo lo que veo básicamente, en que se confunde tema con problema. Entre que se reduce los elementos de carácter conceptual a la descripción y los referentes metodológicos no están claramente situados para ubicar los alcances de la investigación, ahí es donde lo encuentro. Y creo que es más la necesidad de entrar al posgrado que la claridad de qué es lo que se quiere con el posgrado en términos de investigación y no de certificación, sino de conocimiento. Esto pues es parte de la presión del contexto, me imagino. (Tutora, FFyL, M, p. 52)

Según la tutora, parece haber un desconocimiento de reglas y procesos para construir un objeto de investigación y articularlo, no hay claridad de las formas de construirlos y no se logra ir

más allá de la experiencia inmediata, sólo se acumula información pero no se sabe qué hacer con ella y cómo estructurarla; lo que lleva a la construcción de proyectos que carecen de las características necesarias. La ausencia de sentido práctico para la elaboración de este trabajo constituye un obstáculo grave para los que quieren desarrollarse en el perfil de investigación, y representa además, un fuerte problema de formación que puede afectar el posterior desarrollo de un trabajo recepcional. La situación se vuelve aún más compleja por el escaso sentido del juego para definir los intereses académicos, hay poca claridad sobre lo que se quiere estudiar (debido a que algunos propósitos de los sujetos están relacionados con exigencias contextuales o perspectiva costo-beneficio), por lo que algunos estudiantes arman proyectos para salvar el requisito sin poder perfilar líneas de formación a desarrollar en el programa. No hay una dirección clara a la cual dirigir la formación, factores que pueden contribuir a trayectorias desarticuladas que no favorecen la conformación y articulación de un cuerpo de conocimientos orientados a una línea, que posteriormente pueda manifestarse en la tesis.

La ausencia del sentido práctico para la construcción de un proyecto está asociada con la trayectoria de los sujetos y los diferentes espacios donde se formaron y tuvieron la oportunidad de adquirir el *habitus* del campo, como vimos en las características de la muestra, algunos de los estudiantes han participado en proyectos de investigación o estancias en las que han podido desarrollar estas habilidades; sin embargo, un número significativo de sujetos no tuvieron acceso a este tipo de formación y la única experiencia que han tenido en este rubro es la elaboración de la tesis de licenciatura que a veces es desarrollada con mucha dificultad, lo que repercute en un escaso desarrollo de esta habilidad que se ve reflejada en los proyectos.

Son varias las dificultades porque a lo largo de la carrera sólo hasta el final tienen que hacer la tesis de licenciatura y es cuando se plantean la realización de una investigación formal. A veces por ejemplo, el planteamiento o la idea la tienen pero no es muy clara, y no la pueden trasladar a lo que son los problemas de investigación, entonces ahí yo veo una dificultad en una parte de la formación y sobre todo eso que les dificulta plantear de manera clara y concreta un problema. (Tutor, CESU, A, p. 46)

De acuerdo con el tutor, el escaso sentido práctico en investigación dificulta la elaboración de un problema de investigación y se combina con inexperiencia o con falta de formación en otros rubros, ya que los sujetos no conocen las reglas del juego ni las sutilezas en la construcción de proyectos y presentan trabajos inadecuados a las exigencias académicas. Hay poco desarrollo de estas habilidades y no parece existir un *habitus* incorporado para la elaboración de un proyecto de

investigación, cuestión que desde el ingreso hace difícil la realización de un proyecto y que posteriormente puede hacer difícil un trabajo de investigación como la tesis de grado.

3) *Viabilidad*. Quienes han podido construir y expresar de forma adecuada un problema, aún deben pasar por la valoración de la viabilidad del proyecto acorde con el plazo que marca el programa y conforme a las capacidades y posibilidades del estudiante. En este caso, se señala que el plazo ideal son dos años y un año más como prórroga por tanto, la construcción de la tesis no debe exceder este periodo. Cumplir este plazo requiere realizar recortes y delimitaciones de lo que se quiere y es posible estudiar en este tiempo, característica que es analizada en las propuestas de los estudiantes y confrontada en las entrevistas. La delimitación es importante para plantear proyectos que puedan ser desarrollados en el plazo señalado y que comporten un nivel de dificultad acorde con la formación. La posibilidad de efectuar esta tarea depende del sentido del juego sobre las formas y las reglas para construir un objeto de investigación y de su sentido práctico para articularlo.

Entonces como que de repente hay muchas desproporciones; o sea, quieren hacer cosas imposibles de hacer en los tiempos, con las condiciones para hacerlas. O hay un desconocimiento de lo que se ha hecho como de antecedentes o poca claridad de qué es lo que se quiere hacer exactamente y qué lo que se puede hacer en el transcurso de dos, tres años. (Tutor, CESU, M, p. 71)

Al parecer hay dificultades relacionadas con el desconocimiento de las formas de hacer, las reglas y el ajuste de estos elementos con respecto a las características y cualidades del estudiante, lo que provocan desajustes entre "*lo que se quiere hacer*", la forma de hacerlo y "*lo que se puede hacer*". Para realizarlo, se requiere de definiciones y renuncia para alcanzar planteamientos viables frente a proyectos que, a largo plazo, sean abandonados por sus pocas posibilidades de realización, o que extiendan su desarrollo más allá de lo esperado. Cuando no existe este conocimiento del juego y sus reglas ni el ajuste entre sus posibilidades y sus deseos, se elaboran proyectos imposibles de realizar por la complejidad que representan, situación que puede favorecer abandonos parciales o permanentes de la tesis.

- *La entrevista*. El otro mecanismo utilizado en la selección es la entrevista, que tiene como propósito acercarse a las expectativas, inquietudes y habilidades de los estudiantes, más allá de los escritos. Estos factores resultan relevantes para conocer el perfil, la definición de la meta y las intenciones de graduarse. Pese a su relevancia, esta práctica no ha sido muy regular,

especialmente en las primeras generaciones del programa, algunos estudiantes señalan no haber presentado este requisito, lo que constituye un relajamiento en el filtro de selección. Los tópicos sobre los que versan son: la formación, las expectativas y la disponibilidad.

1) *La formación.* La entrevista, para muchos tutores, es la parte medular de la selección porque les permite conocer la trayectoria del estudiante y ubicar si éste posee los saberes para integrarse al programa. Esta evaluación es guiada por el curriculum vitae en el que se estima el capital cultural institucionalizado, los diferentes espacios de desarrollo, el *habitus* y los motivos de ingreso, cualidades básicas para la integración, permanencia y graduación. Dentro de estas características, los tutores tratan de determinar el *habitus* a través de los gustos, preferencias y disposiciones que los sujetos tienen hacia la lectura y el análisis, actividades básicas del trabajo académico que contribuyen a la incorporación y construcción de capital cultural, y constituyen elementos necesarios en la elaboración de un trabajo recepcional.

Pero bueno, las carencias son esas, interpretan información, leer, escribir y en consecuencia si la gente no tiene inquietud por la lectura, por la independencia en la búsqueda de documentos, va a tener deficiencias para poder problematizar. (Tutor, CESU, J, p. 31)

Hay una valoración del *habitus* de los sujetos a través de sus inclinaciones, preferencias y habilidades para tareas que resultan relevantes para la incorporación de capital cultural, la construcción de un problema de investigación y la elaboración de la tesis. Asimismo, la entrevista proporciona información para determinar si existe el sentido del juego y el interés por los grados como parte de una disposición incorporada, o bien como resultado de una visión costo-beneficio, influencia de las demandas laborales, sociales o económicas.

Y la entrevista es muy importante porque ahí se puede dar una cuenta de qué tanta experiencia tienen en la investigación, qué tanto interés tienen, qué tanto conocen el tema o si hicieron ese proyecto únicamente como requisito para entrar y después lo van a modificar. (Tutora, FFyL, CC p. 63)

Según este fragmento, en las entrevistas se trata de apreciar el capital cultural, el sentido práctico para la investigación, los intereses y la definición de una línea de formación para determinar si los sujetos poseen la inclinación al posgrado y claridad en cuanto a sus intereses académicos, o si sólo es un requisito sin que haya adhesión a ninguna línea. Hay que decir que

cuando no existe un interés académico definido, la trayectoria se puede volver azarosa ya que no hay un punto de articulación de conocimientos y en ocasiones tampoco la intención de graduarse.

Conocer el itinerario académico proporciona además, referentes sobre el capital cultural que pudo haber incorporado el sujeto y la referencia a ciertas actitudes o disposiciones personales a los estudios como es el alargamiento en los procesos de formación, abandonos parciales como parte de sus características personales, características que pueden repetirse en el posgrado y afectar la dedicación al programa y el interés por graduarse.

Pues me preguntaron en primera, por qué me había recibido tan tarde y si pensaba tardarme yo 20 años también en recibirme. Y bueno, finalmente me dijo la persona que me entrevistó: pues aquí no le vamos a dejar que se reciba en 20 años, si no se recibe inmediatamente queda fuera del sistema. Y yo dije: de acuerdo, me voy a recibir y voy a hacer mi tesis no pienso quedarme a la mitad del camino. (Estudiante, Letras, M, p.150, 2002)

La entrevistada señala que se trató de definir la trayectoria, las razones del itinerario y a partir de estos elementos se intentó formular el pronóstico de comportamiento futuros que pudieran afectar los procesos. El elaborar predicciones sobre las conductas de los estudiantes resulta relevante porque hay sujetos que como parte de su estructura personal tienden a realizar trayectos muy largos o trancos y a repetir estos esquemas, afectando los plazos de graduación.

2) *Expectativas*. Una parte de la entrevista se dirige a conocer las expectativas e intereses que tienen con respecto al posgrado y a valorar su congruencia con lo que ofrece el programa, elemento que favorece la permanencia y afianza el compromiso con la institución. La adecuada exploración y selección en este rubro está supeditada al conocimiento del tutor sobre las líneas del programa, y los límites de formación para seleccionar a los estudiantes cuyas expectativas sean congruentes con el posgrado. Hay que ser muy cuidadosos en este aspecto pues si se admiten estudiantes cuyas líneas no cubre el programa, puede presentarse la incongruencia de expectativas, la dificultad de formarlos en esa línea y graduarse, situación que puede dar pie al tránsito de gente que cubre los seminarios pero ante la carencia de referentes en su línea de interés, no logran construir un cuerpo de conocimientos que le permitan graduarse.

Me preguntaron a qué te dedicas, si era casada. Y les dije tengo un Kinder. y me dijeron ¿por qué no te vas a la Pedagógica?. Así me decían en las entrevistas "mejor vete a la Pedagógica". (...) Pero dos años lo intenté y no entraba y al tercer año (X) me dijo: por tu insistencia vas a entrar, entrega tus papeles y van a entrar a comité. Y sí me autorizó la coordinadora antes de irse, pero yo creo que entre sus locuras, firmó la hoja en donde me autorizó. (Estudiante, Pedagogía, J, p.

58)

En este caso, pese al señalamiento de la inadecuación del programa con respecto a sus intereses académicos la estudiante en reiteradas ocasiones insiste en entrar, al parecer no hay una premura por incorporarse aunque no coincida con sus intereses, problema que podríamos atribuir a las presiones del contexto y la necesidad de muchos sujetos de obtener un grado académico aunque los programas no coincidan con sus intereses. La aspirante logra el ingreso, pero ante la incongruencia entre sus propósitos y la oferta del programa, tiene dificultades para integrarse y la coloca en una posición difícil para conseguir un tutor. Según ella, su línea no se considera "*interesante*" dentro del proyecto de formación, lo que la convierte en un candidato que representa poco interés a la inversión de tiempo y el esfuerzo de parte los tutores con lo que se entorpece su formación.

El proyecto de investigación era para los que hubieran entrado por entrevista y la mayoría de los que entran son maestros de la universidad y mi desarrollo profesional no ha sido en el campo de la docencia universitaria sino ha sido en el preescolar, y aquí no les llama mucho la atención eso, y entonces conseguir quien fuera mi tutor también me costó trabajo. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 59)

Al parecer el tema de la estudiante es algo no reconocido en el posgrado, por lo que aunque ingresa, no logra integrarse totalmente, recibe poca atención para formarse y pone en riesgo su posibilidad de graduación por el aislamiento académico en el que se encuentra, situación a la que se agrega la carencia de contenidos relacionados con su línea, dado que no son aspectos a los que se aboque el programa:

Pero por ejemplo, que tuvieran una materia especial para el nivel de preescolar no hay. Yo me siento como bicho raro, sí me siento como un fenómeno porque me dicen ¿preescolar? No, tú háblame de educación superior. Y entonces digo: bueno entonces denme un tema y se los desarrollo. Pero, no tan fácil puedes ayudarte de las materias porque de los maestros ninguno estudia nada de preescolar. Pero, sin embargo, siento que es importante incluso en la universidad, aquí deben converger todos los conocimientos y no debe haber esa exclusión. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 67)

Lo anterior ilustra un caso de incongruencia entre lo que busca la estudiante y lo que ofrece la institución, mismo que provoca problemas para la integración pues la oferta institucional no coincide con sus necesidades, no hay interés de los sujetos por su tema lo que contribuye a crear un sentimiento de exclusión. Llama la atención su insistencia de ingresar pese a las limitantes

señaladas, por lo que parece existir poco sentido del juego para elegir un programa acorde con sus intereses y un camino que, desde el principio, implica múltiples conflictos. La estudiante no parece asumir que la institución no responde a sus expectativas porque desde el inicio el programa no estaba orientado a esta línea, y atribuye estas carencias a una falta de la institución. Al respecto habrá que reflexionar sobre la trascendencia de que los tutores que participan en la selección reconozcan los límites académicos del programa para seleccionar candidatos cuyas cualidades académicas, e intereses, sean congruentes con lo que ofrece la maestría, de otra manera se propicia el tránsito de sujetos cuyas posibilidades de formación y graduación son reducidas.

3) *Condiciones.* Finalmente un aspecto importante en la entrevista son las condiciones de los sujetos en términos de disponibilidad de tiempo, factor que a veces restringe o amplía las probabilidades de dedicar tiempo a la formación y concluir dentro de los plazos establecidos por el programa.

En fin, ese tipo de cosas son en las que participado, no sé preguntándoles a veces de sus intereses, de su disponibilidad de tiempo, que es una cosa muy importante, y de ciertos aspectos que son importantes para admitir a los estudiantes. Admitirlos con la conciencia de que tienen posibilidades de graduarse y no nada más de que sus proyectos están bien. Esto se va mejorando poco a poco. A veces las elecciones que hacemos no son muy buenas, a veces los estudiantes tienen otros problemas para terminar el programa o para realizar sus investigaciones y en ese sentido, no nos ha ido del todo bien, ha habido de todo. (Tutor, CESU, A, p. 42)

La entrevista se enfoca a conocer los intereses y disponibilidad de los estudiantes para dedicar tiempo al programa más allá de su interés académico; de esta manera, se tendría un cuadro completo que abarca la formación, intereses, expectativas y posibilidades materiales y personales de formarse, que marca desde el inicio a los sujetos que por sus ocupaciones no tienen tiempo disponible para el programa y presentarán dificultades para graduarse. Esta práctica parece que no ha sido aplicada a todos los estudiantes y va desarrollándose y mejorando con el tiempo, por lo que podemos pensar que algunas de las generaciones precedentes no estuvieron sometidas a este criterio y como el tutor señala “no fueron muy buenas” y los sujetos no tuvieron posibilidades de concluir.

Hay que ser muy cautelosos en esta cuestión pues a veces la disponibilidad puede cambiar de un momento a otro, o decir una cosa en las entrevistas y en la realidad sucede otra:

A veces la gente dice que sí va a tener tiempo para dedicar su mayor esfuerzo al programa y resulta que no se han quitado sus compromisos de trabajo. Y entonces eso es lo que les dificulta mucho el avance porque tienen que cumplir con muchas cosas y en lugar de ser estudiantes que trabajan, son trabajadores que estudian porque tienen muchos compromisos. (Tutor, CESU, A, p. 44)

A veces hay una premura por entrar sin tener las condiciones, esto se convierte en una cadena que dificulta la permanencia y deviene en obstáculos insalvables para formarse y desarrollar la tesis dentro de los marcos establecidos por el programa. El problema es de gran repercusión por las características de la población, dado que la mayoría trabaja, cuenta con obligaciones familiares como lo señalamos en la muestra, de ahí ciertas dificultades para dedicar tiempo a la formación y el desarrollo de la tesis y estos procesos tienden a postergarse. La falta de condiciones personales o materiales para estudiar y formarse puede explicar en parte, porqué los trayectos son tan largos.

b) Los motivos de ingreso representan las razones que tienen los estudiantes para incorporarse al programa, mismas que definen la propensión a buscar la graduación y superar los obstáculos que se les presenten, o bien estancias parciales sin interés por el grado. La estructura y orientación de estas inclinaciones depende de la trayectoria de los sujetos y de los valores, preferencias e inclinaciones desarrollados alrededor de ella; es decir del *habitus*, por lo que aquéllos con un *habitus* congruente con el campo tenderán a ver al posgrado como un espacio de formación valioso, y a otorgarle sentido a las actividades académicas y al grado, mientras que aquéllos sin estas cualidades tenderán a ver a la maestría como un refugio o un medio para fines de tipo externo. Entre los motivos de ingreso ubicados en las entrevistas encontramos:

- *Motivos relacionados con mejorar su práctica académica.* En este grupo se encuentran los profesores de diversos niveles escolares que esperan obtener conocimientos y estrategias que les ayuden a mejorar su práctica docente dentro del perfil profesionalizante. Estos estudiantes corresponden a la población que en otros momentos ingresaba a la Maestría en Enseñanza Superior, pueden tener un sentido e inclinación por el juego como parte de su pertenencia al campo y sus expectativas se dirigen a una actividad específica: la docente. El problema es que al parecer en el ajuste al programa se trató de dar un giro y orientarlo a los aspectos académicos en general, y la iniciación en la investigación pedagógica, por lo que los seminarios en algunos casos, se orientan al análisis de la problemática académica y dejan poco espacio la conformación de herramientas prácticas. Esto constituye un problema grave para los interesados en este perfil porque se corre el

riesgo de no cumplir las expectativas de este grupo.

Yo lo que he visto en general, tanto aquí como en Aragón es que el estudiante se acerca porque es un profesor en activo que lo que quiere es una maestría en donde lo enseñen a ser buen maestro. (...) Pero encuentro que muchas de estas personas entran a nuestro programa porque lo que quieren son herramientas para ser mejores profesores. Pero resulta que acá en general, en términos generales, lo que domina es el maestro investigador, un profesor que investiga y que hace que sus alumnos investigan sobre su línea. Ahí es donde está un gran problema creo que en el doctorado no se presenta tanto, pero en la maestría si, tenemos gente de enfermería, de odontología, de veterinaria que dan clases en sus respectivas escuelas, que llegaron acá para ser mejores maestros. Y los metemos en una discusión de lo que es la epistemología dentro de las ciencias sociales un campo en disputa, los metemos en esto, los metemos a los métodos y la polémica de los métodos, los metemos también a que tiene interpretar los documentos, a que si van a hacer entrevista tienen que interpretar la entrevista o si va a ser estadística y luego interpretarlo etcétera. Un campo ajeno a ellos. Y yo pienso que es ahí donde viene una crisis que también se refleja por un lado en la baja graduación que tenemos porque el alumno puede ir persiguiendo una intención y acá se las modificamos (Tutor, CESU, J, p. 33)

La incongruencia que puede existir entre los motivos de ingreso y lo que ofrece el programa a este grupo que busca profesionalizar y mejorar su práctica docente, puede producir un incumplimiento de expectativas que reduzca el compromiso por permanecer y graduarse, problema que se ve agravado porque según el tutor, tratan de cambiarse estos intereses. La integración académica al programa se hace difícil pues aquéllos que esperan encontrarse como referente la práctica docente y a partir de ahí estructurar sus conocimientos, se ven obligados a realizar investigación e ingresar en una práctica que no conocen y para la cual no cuentan con el suficiente bagaje teórico, no hay cumplimiento de expectativas, de intereses académicos ni posibilidades de integración que favorezcan la graduación. Este juego de tensión ofrece un marco poco atractivo para los que sólo buscaban herramientas y los obligan a ingresar a la concurrencia académica de un campo, factores que parecen afectar el compromiso por graduarse. En este sentido, cabría reflexionar sobre los propósitos del programa en el momento de admitir estudiantes pues si la información que éste ofrece, pretende cubrir dos perfiles y admite a estos candidatos pero no cubre esta formación ni expectativas y trata de redirigir intereses hacia otra área, puede afectar la formación y graduación de ciertos estudiantes. Este problema es particularmente importante si consideramos que una gran parte de la población tiene interés en este perfil de formación y sólo cuenta con los referentes de su práctica docente para enfrentar esta actividad.

- *Interés por formarse como investigadores.* Dentro de las motivaciones internas ubicamos las que se refieren a la formación en investigación. La inclinación a este perfil nace como parte de un *habitus* inclinado a dar valor e importancia a la formación, los grados y las actividades académicas particularmente a la investigación. En este rubro están los estudiantes que tuvieron alguna experiencia previa en investigación, escenario que pudo influir en el desarrollo de esta tendencia. Como consecuencia de este contacto con investigadores, este grupo ha desarrollado ciertas habilidades favorables para el logro de esta tarea, mismas que adquirieron de forma involuntaria a través del contacto con profesores, tutores o investigadores por lo que han olvidado su origen de inculcación en experiencias previas, y son consideradas “dones naturales”, lo que los lleva a crearse expectativas involucradas con el reforzamiento o perfeccionamiento del *habitus*.

Con algunos maestros siento como que pierdes el tiempo. Pero con la mayoría sí como que están muy conscientes que realmente te están formando como un investigador en una línea de investigación y en un área en la que el más especializado eres tú. El que está abriendo realmente brecha eres tú y nada más te dan las herramientas para que sigas. Yo creo que sí, encontré lo que quería porque me dejaron mucha libertad para elegir, me dieron muchas herramientas y me complementaron con muchas cosas. (Egresada, Letras, L, p. 5)

Para esta estudiante, hay una congruencia entre el *habitus* previo y el del programa que facilita el desarrollo en este perfil y el cumplimiento de las expectativas. La enseñanza en torno a las herramientas favorece la integración y el desarrollo de un sentido práctico para la investigación y para la construcción de la tesis, situación que aunque favorable para la graduación, no es común a todos los estudiantes.

- *Motivos involucrados con la definición de un campo.* Otro de los motivos de ingreso se define a partir de la necesidad que tienen algunos sujetos de definir qué es la pedagogía y encontrar la identidad de un campo conformado por líneas difusas. Esta postura es adoptada fundamentalmente por varios egresados de la licenciatura en pedagogía.

Buscaba profundizar en muchos campos de conocimiento que no conocí. No me convencía lo que había aprendido en la licenciatura. Yo salí al final del 99 y entré a la maestría en el primer semestre del 2000. Di varias de las asignaturas de orientación educativa, introducción a la pedagogía y teoría curricular en la Pedagógica. (Egresado, Pedagogía, A, p. 24, 2000)

Las afirmaciones del alumno ilustran la búsqueda señalada del conocimiento y la profundización de un área; expectativa de conocimiento que puede ser resuelta mediante los

contenidos de varios cursos y en función de la práctica profesional. Para que los sujetos interesados en esta formación busquen graduarse, es importante que el interés por los conocimientos vaya acompañado de la inclinación por el grado y el sentido del juego para orientar sus actividades a este fin.

- *Propósito de actualizarse.* En este grupo no existe un sentido e interés por el juego como parte de un *habitus* predispuesto, los intereses parecen responder a propósitos creados por el medio resultado de una presión profesional o social del contexto para la formación, la actualización y la obtención de mayores beneficios, particularmente los grupos que buscan no verse desclasados ante la devaluación de los títulos de licenciatura. Esta tendencia ha propiciado una inclinación a los estudios de posgrado como un medio para lograr el desarrollo personal o crecimiento profesional, no hay una línea específica de formación y sólo existe una curiosidad intelectual general:

Yo pensaba que tenía que actualizarme porque había muchos problemas en el kinder aunque yo era vendedora siempre estuve conectada con educación. Yo trabajaba de 9 a 1 en el kinder y por la tarde vendía de tres a cinco. Me iba a comprar mi material, iba por mi hija y en ese momento sentí que necesitaba actualizarme. Ya había nacido mi segundo hijo y dije: tengo que regresar y actualizarme y la misma situación del kinder me hacía ver muchas carencias, no lo hice con el objeto de voy a buscar trabajo para mejorar, sino para actualizarme. Quería volver a actualizarme y volver a leer. (Estudiante, Pedagogía, J. p. 58)

La estudiante realiza algunas actividades que están distanciadas del campo, tiene problemas en su práctica profesional, escenario en el que el posgrado aparece como un medio para volver al campo y obtener más conocimientos. No parece existir un sentido e interés por el juego sino de un crecimiento personal, expectativa que puede ser resuelta con los cursos. Cabría preguntarse si con unos cursos de actualización no sería resuelto este problema pues aunque la maestría puede ser un medio que contribuya al desarrollo profesional y personal, su principal objetivo es la formación de especialistas en un ramo y en algunos casos sirve de puente hacia el doctorado. Para los estudiantes que sólo buscan actualización sin interés por el grado, la expectativa puede centrarse en la adquisición de conocimientos sin interés por graduarse por lo que las acciones de formación pueden no encaminarse a este propósito.

Cuando entré en él para actualizarme, leer, saber cómo estaban los métodos nuevos que había sobre la enseñanza. Y ahora me siento más segura con respecto a las decisiones que tomo (...) Yo antes decía con trabajos voy a terminar esto. Pero no lo haría por el título

sino por formarme, por tener un buen bagaje, por tener un buen nivel de comprensión y poder enseñarles a mis hijos que tienen que aprender a disfrutar esto. (Estudiante, J, p. 68)

En este fragmento, la formación tiene un papel esencial para el desarrollo personal, en un inicio no hay interés por los grados, sin embargo, durante el trayecto la estudiante cambia de idea y considera la posibilidad de titularse como parte de su desarrollo personal, cuestión que al no estar vinculada con el interés en el juego o en algún elemento de presión contextual como los señalados en el capítulo primero, puede postergarse tanto como las condiciones lo permitan.

- *Lograr status social o grupal.* A veces los motivos de ingreso son creados por el entorno en el que se desenvuelven los sujetos y forman parte de una "moda" social, un *status*, un requisito para la pertenencia a ciertos grupos. En estos casos, no hay interés ni sentido del juego sólo la necesidad de ser como el resto de los miembros. Dentro de este grupo encontramos a los estudiantes para los que el posgrado constituye un espacio de formación y entretenimiento, ante la falta de actividades alternativas acordes con sus inclinaciones. Estos sujetos no manifiestan interés por el grado ni por el conocimiento, sino más bien la necesidad de buscar espacios de intercambio y socialidad, factores que no contribuyen a la formación ni la graduación.

Yo encontré mucha preocupación de los maestros en varias clases en las que te preguntaban por qué estudiábamos la maestría. Y entonces a mí se me ocurrió decir porque no tengo nada que hacer. Todo mundo me volteó a ver y se me quedó viendo como diciendo ¡no es cierto! Y dije sí, es cierto no tengo nada que hacer. En ese momento en las tardes yo no tenía nada que hacer y entonces yo decía entre ver telenovelas en mi casa y seguir estudiando, mejor estudio. (Egresada, Teatro, M, p. 94, 2000)

No parece existir interés por el juego, el posgrado aparece como una actividad de entretenimiento y no de formación, condición que puede afectar el compromiso y el esfuerzo por la integración académica, la pertenencia a la institución sólo se entiende en términos de actividades alternativas sin mayor peso. En este fragmento se hace evidente la preocupación de los profesores por los motivos de ingreso de los estudiantes y cómo la idea de entretenimiento se aleja de lo académico. Esta postura adquiere relevancia en la medida en que algunos ingresan por carencia de empleo, falta de oportunidades en otros ámbitos, motivos que no coadyuvan a la formación y ante la ausencia de la meta de graduarse, sólo se desarrollan las actividades que proporcionan placer y como la elaboración de la tesis requiere de esfuerzo y dedicación su desarrollo es poco probable. Esta postura afecta seriamente las posibilidades de formación y graduación pues no hay ningún

propósito académico, tan sólo la asistencia a los seminarios da la membresía a los grupos sin interés por graduarse. Este grupo de estudiantes no refieren ningún tipo de interés académico en particular, su expectativa es la obtención de conocimientos o la actualización:

No me hice ninguna expectativa, si quería reactualizarme en educación porque estaba desconectada. Entonces quería tener contacto con otras personas. Pero no tenía una expectativa porque no estaba yo trabajando en algo que me hiciera sentir una necesidad específica sino simplemente formación general. (Egresada, Pedagogía, C, p. 58)

En este caso al igual que en los de actualización, los sujetos parecen distanciarse del campo académico debido a sus ocupaciones personales y el posgrado aparece como una vía de actualización y crecimiento académico. Como no hay un interés definido, las expectativas parecen dirigirse a un concepto de formación abierto que puede ser cubierto por los seminarios, y por su alejada posición del campo -como ella menciona-, todo resulta novedoso. Esta situación en algunos casos puede llevar a los sujetos a buscar los créditos y obtener el conocimiento, sin que exista inclinación a elaborar el trabajo recepcional.

- *Mejorar el empleo.* Finalmente, otro de los motivos de ingreso tiene que ver con demandas laborales, especialmente a partir de los cambios generados con las políticas de evaluación en educación superior y el contexto en el que los grados aparecen como un medio para lograr un ascenso o para obtener un mejor empleo. En este tipo de motivaciones no parece existir un sentido e interés por el juego creados a partir de las disposiciones incorporadas en la trayectoria, más bien se trata de una noción costo-beneficio que valora las oportunidades de estudiar con relación a los beneficios.

La verdad esperaba poder conseguir un mejor trabajo y mejor sueldo. Yo ahora estoy trabajando en dos universidades y doy en una de ellas ocho materias ¿tú te imaginas lo que es eso? En la otra doy tres. (Estudiante, Pedagogía, J, p.107)

Las expectativas están relacionadas con el beneficio laboral y pese a no ser parte del *habitus* hay una visión costo beneficio que propicia el interés por graduarse mientras el contexto y su ambiente fortalezcan esta idea. El problema en este caso, es que la fluctuación del mercado laboral puede reducir el interés por el grado.

c) **La meta.** Constituye un elemento importante de análisis que influye en la intención de los sujetos por graduarse y dedicar mayor o menor tiempo y empeño, a la formación y la elaboración del trabajo recepcional. Según los entrevistados casi todos tienen la intención desde el ingreso, misma que se mantuvo a lo largo de la trayectoria, sólo una estudiante señaló que ingreso sin este propósito y a lo largo de su trayectoria cambio de idea.

No, yo cuando entré me costó trabajo entrar, yo decía: yo creo con que lleve una materia y la pase y ya. Yo lo hice un poco por actualizarme mejorar mi nivel de lenguaje, leer más, entender el mundo del preescolar y entender a las mamás y decía: titularme no importa. Pero ahora casi a punto de terminar, si me gustaría hacerla. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 61)

La respuesta destaca el interés por la actualización y el conocimiento, no existía interés por el grado, sin embargo dentro del programa cambia, la decisión la toma de forma tardía, lo que puede repercutir en la extensión de los plazos de graduación. Hay una ausencia del sentido del juego para definir de forma temprana el interés por graduarse, y una línea de formación alrededor de la cual ir tejiendo conocimientos que le ayuden al desarrollo del trabajo recepcional. Esta situación se agrava por su reducida disponibilidad de tiempo para la formación y porque sus planes de vida no parecen coincidir con este propósito.

Bueno, ahorita estoy como hecha bolas porque como plan de vida mi esposo y yo tenemos un proyecto de irnos a vivir a (X) y tiene que coincidir con la escuela de mis hijos. Lo que yo logre avanzar en este semestre sería como la apertura en términos de la tesis, porque ya una vez en (X) no puedo venir hasta acá(...) pero a la mejor si logre avanzar aunque sea la parte histórica (X) ¿podré en un semestre? No lo sé. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 64)

Los planes de vida familiar, el cambio de residencia parecen afectar las posibilidades de desarrollar la tesis que se acotan a un semestre que ante el reducido tiempo disponible puede: asumir la imposibilidad de lograrlo en el plazo señalado y realizarlo paulatinamente o bien abandonarlo. Al parecer los propósitos e intenciones del grupo familiar no son congruentes con la formación lo que no favorece mayor dedicación ni la inclinación a esta actividad. El desconocimiento del juego y la aparición tardía del deseo de graduarse junto con las condiciones, retrasan la posibilidad de construir la tesis; problemas a los que se suman el que la entrevistada corresponde a un sector de alumnos de la maestría que fueron admitidos sin que exista una línea de investigación correspondiente a su objeto, lo que la enfrenta a la dificultad de consolidar un capital cultural correspondiente con sus intereses, que le puedan ayudar en el desarrollo de la tesis. Estas

características vuelven lejana la posibilidad de lograr la construcción de la tesis en el plazo señalado.

Dentro de la meta, un factor que ejerce presión interna sobre los sujetos para cumplir con los plazos establecidos por el programa son los planes futuros y el papel que el grado va a tener en ellos. Si bien todos los estudiantes señalaron el interés por graduarse, la gran mayoría no tiene, ni desarrolló a lo largo de su trayectoria planes a futuro en los que se involucre el grado y participar en los envites del campo, lo que hace que el periodo para la graduación pueda extenderse porque no hay presión de ningún tipo.

Además, como que sí me gustaría asimilar todo este proceso de la maestría, terminar la tesis, volver a retomar cuestiones del trabajo. A nivel personal no tengo expectativas. (Estudiante, Pedagogía, E, p. 121, 2001)

En este caso, el desarrollo de la tesis se pospuso al final de la formación lo que contribuye a extender los plazos, esto puede ampliarse en la medida en que parece no haber un plan inmediato que haga necesaria la graduación. En contraposición, los graduados en los plazos establecidos parecen estar interesados en el juego y tener apuestas dentro de él pues señalaron tener metas inmediatas respecto al trabajo y al doctorado, situación que pareciera influir en un ritmo de formación continuo.

Yo la llevé como tres días antes de las vacaciones, o sea ya todos los papeles, los votos aprobatorios como tres días antes de las vacaciones para que estuviera la primera semana de clases para entonces titularme la semana que seguía o algo así y la mandaron al último. Entonces no entró sino hasta el primer día que volvimos de clases, entonces mi revisión nunca iba a estar, o bueno iba a estar pero no iba a dar tiempo de hacerla antes de entrar al doctorado y dije bueno, pues ya ni modo. Un poco yo había metido mis papeles al doctorado con la convicción o pensando que me iba a titular muy pronto. (Graduada, Química, A, p. 83, 2000)

El grado de maestría aparece como un punto intermedio en la trayectoria, lo que favorece el trabajo y que se conjugó con la valoración del grado por parte del sujeto y del grupo familiar estimulando la formación. Al parecer hay un *habitus* congruente con el campo que los conmina a establecer metas y planes de vida acordes con lo académico, situación que favorece la continuidad de la formación y graduación.

d) Compromiso con el programa. Este se refiere al compromiso que adquiere el estudiante por lograr la meta en esa institución y en ese programa. Cuando éste es congruente con lo que ofrece

la institución se refuerza la permanencia y el compromiso por graduarse, mientras que cuando no hay un ajuste, se producen roces que pueden contribuir a abandonos parciales o totales del programa. Al respecto se encontraron dos grupos: los estudiantes han tenido que decidir entre dos programas y eligen aquel al que se inclinan más y los que tienen acceso a esta maestría ante la imposibilidad de entrar a otros espacios.

- Los que eligen al programa por encima de otros, en estos casos, existe una alta probabilidad de permanencia en la medida en que el programa tiene para el sujeto una preferencia y congruencia con sus intereses.

Pues por el contacto con (X) yo conocía los materiales, le ayudé a elaborar unas antologías para el seminario que ella impartía y un proyecto de investigación que ella tenía trabajando. Yo decía, para mí esto es muy importante porque es una visión muchísimo más amplia. Y bueno, realmente construir la mirada del pedagogo solamente lo puedes hacer en la maestría porque en la licenciatura es muy limitada y teórica. Por otro lado, el DIE también revisa varias cuestiones pero se me hizo muy etnográfico y me convenció más el de pedagogía. Y muchos profesores de la Universidad Pedagógica decían que este en el DIE es mejor, ellos son más puntuales era una visión más novedosa. Obviamente eso nunca me convenció y bueno ese plan de estudios estaba muy orientado hacia la investigación etnográfica y dije, no me interesa mucho eso, me interesa más la visión grande de lo educativo y entonces me inscribí al posgrado. (Egresado, Pedagogía, A, p. 25)

La congruencia entre las expectativas y lo que ofrece el programa se basó en la información de las diferentes propuestas y la elección de aquella más próxima a sus intereses, hay un conocimiento previo por el contacto con agentes del campo, elementos que favorecieron un amplio conocimiento sobre el programa, sus ambientes y formas de trabajo, así como su paulatina incorporación al ambiente social previo ingreso, lo que afianza el compromiso con la institución y la permanencia.

- Para otros, ante la necesidad de ingresar a un posgrado y la dificultad de entrar a los espacios que consideran de su interés, deciden entrar a la Maestría en Pedagogía como un premio de consolación ante las dificultades, fracasos o rechazos de otros programas. Este escenario no es muy favorable para la formación y la permanencia, y puede tener varias salidas: en la primera, el ingreso se percibe como algo alejado de su meta, pero útil o menos complicado que otras opciones:

Yo quería una maestría en psicología, allá tienes que hacer examen y tienes que tomar un curso y fui al curso pero me dijeron que tenía que tener bastante inglés, yo siempre he sido

mala en inglés y la maestría estaba muy complicada. Allá es otra cosa, y en el examen no pase y me sentí muy mal, y pues hice la solicitud aquí. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 56)

Hay una necesidad de hacer un posgrado y ante la imposibilidad de acceder a otros programas por su capital cultural decide buscar otras opciones hacer algo "*menos complicado*". Esta visión contribuye a la crear la imagen de que hay "posgrados fáciles" y a la resistencia a enfrentarse a situaciones tensas en la formación. No parece existir interés por el juego, situación que contribuye a que existan probabilidades de permanecer mientras sus condiciones y capital cultural se lo permitan, pero pocas posibilidades de dedicar tiempo y esfuerzo a la elaboración de la tesis, especialmente si consideramos que su construcción enfrenta a los sujetos a momentos de tensión.

Otra forma de enfrentar el programa cuando este no es congruente con los intereses de los estudiantes es el desgano, al considerarse que se aleja de sus intereses, esta situación no favorece la graduación pues no se deposita valor en la formación, en el grado ni en el programa.

Y entonces, busqué en todos los posgrados y dije bueno finalmente eres maestra pues un posgrado en pedagogía (con desgano). Así con ese desánimo que te estoy diciendo lo pensé y dije voy a ver. Y metí los papeles, los entrego, nunca me vuelvo a parar por ahí y paso lo que te conté yo iba a recoger los papeles porque había metido el acta original y necesitaba el acta porque me iba a casar entonces fui por mis papeles y me dijeron que si me había quedado. (Egresada, Teatro, MN, p. 92)

Para esta estudiante, estudiar pedagogía era algo que no estaba dentro del marco de sus intereses al parecer hay la necesidad de ingresar a un posgrado no importando que éste no coincida con sus intereses lo que reduce el compromiso por graduarse, y con la institución. El bajo aprecio por el programa puede percibirse a través del olvido y la actitud de desánimo que señala, lo que no favorece la permanencia ni la graduación. Hay pocas probabilidades de desarrollar la tesis por la falta de interés por el juego, quizá por eso, esta estudiante a dos años de su egreso, no ha iniciado los esfuerzos para graduarse. Lo anterior nos hace entender la preponderancia que tiene el compromiso con el programa con respecto a la permanencia y graduación.

III EL INGRESO

Una vez realizada la selección, es posible el ingreso y la paulatina incorporación académica y social del estudiante para que adquiera los conocimientos necesarios para la formación. Este proceso depende del ajuste entre el capital cultural y *habitus* de los sujetos, y las exigencias de la institución.

a) Ajuste entre las características de los sujetos y la institución: Tal como se mencionó en las características de la muestra, la población del posgrado está compuesta por estudiantes con diferentes niveles de formación, que al variar su perfil tienen desiguales posibilidades de integración y graduación. Esto produce que varios desde el inicio tengan pocas posibilidades de concluir, lo que representa un problema para la enseñanza y para los índices de graduación institucionales.

Pues vienen con todos los perfiles. Tenemos un gran número de aspirantes que son profesores universitarios o profesores de escuelas que no les interesa hacer investigación ni les interesa aprender demasiado teoría pedagógica, ni filosofía de la educación, ni meterse en demasiadas discusiones complicadas del campo sino mejorar su práctica. Éstas son personas que la mayoría de las veces vienen formadas quizá muy bien en su disciplina pero que tienen muy pálida idea de lo que es la educación, de lo que significa la práctica pedagógica, esa es una población. Cada vez más, esta población se ha ido restringiendo precisamente por el corte del perfil de los docentes, pero sigue vigente. (...) Hay estudiantes que entran a la maestría que tienen muchos años dando clases en la universidad y que tienen una trayectoria legítima, genuina y seria de búsqueda de alternativas pedagógicas, que han intentado de veras ver cómo mejoran su práctica e incluso que han participado en proyectos de estos de investigación sobre la práctica, y estas cosas egocéntricas que luego hacemos los docentes, y hay otros que han trabajado en algún proyecto de investigación como ayudantes o que han estado tan cerca del ámbito académico que tienen alguna idea de cómo operan estas cosas. (Ex-funcionaria, p. 88)

Según este fragmento, hay dos tipos de población, una que proviene de espacios ajenos al campo, no conocen los lenguajes, las reglas ni las formas de realizar las prácticas, este sector posee la experiencia docente, pero no cuenta con un capital teórico del área. Éstos se ubican frente a otros estudiantes con mayor conocimiento del campo; desde esta lógica, los docentes se miran como "*extraños*" porque no tienen el sustento teórico y lingüístico de ciertos aspectos del campo ni el sentido práctico, esto ocasiona dificultad para la integración académica y el trabajo con tutores por no poseer los códigos de intercambio para apropiarse de los conocimientos, y tener que adquirirlos de manera tardía en trayectorias más largas que quienes pertenecen al campo. Así, desde el ingreso existen estudiantes con mayores y menores posibilidades de graduarse debido a su perfil y a la necesidad de adquirir ciertas pautas y comportamientos. Dentro de estos dos tipos de población, podemos encontrar matices pues no todos los que provienen del área pedagógica cuentan con esta experiencia, ni todos los "extranjeros" al área carecen de ella. El punto nodal es considerar el nivel de formación constante que algunos poseen, independientemente del área de origen, en contraposición a los que no han continuado formándose, y que presentan mayores dificultades en la integración.

Hay que tomar en cuenta que no es tan mecánico, que podamos encontrar gente que egresó hace 15 años de la licenciatura y que por diversas circunstancias no pudo hacer la maestría, que sé yo, se casó. Generalmente es población femenina, se casó tuvo un niño o dos niños y hasta que los niños no tienen cierta edad se vuelven a incorporar. Pero es una persona que ha estado en constante actualización académica y ocasionalmente, escribiendo, y creo que tiene las condiciones y las características necesarias para el estudiante. Que por el contrario, cuando encontramos gente que tiene esta misma trayectoria pero que no se ha actualizado, que no ha leído, que se ha dedicado principalmente al trabajo y ha descuidado lo académico y ahí cuáles son esas carencias. (Tutor, CESU, J, p. 32)

De acuerdo con lo anterior, podemos encontrar cuatro grupos que convergen en el posgrado: los que provienen del área educativa con una formación continua o sin ella, y los que provienen de otras áreas disciplinarias con una fuerte formación o sólo con su práctica docente, grupos heterogéneos que refieren a trayectorias y procesos de apropiación diferentes en los que se verán más favorecidos aquéllos con mayor formación y sentido práctico para desarrollar y aprovechar los espacios de formación. La desigualdad de perfiles dificulta los procesos de inculcación, la apropiación en los seminarios, la tutoría y el desarrollo de la tesis, alargando trayectos pues los que no poseen el sentido práctico no entienden cómo articular el conocimiento desde el principio, conocimientos que tienen que ir adquiriendo, poco a poco, y con retraso respecto al grupo de estudiantes con formación previa.

La verdad, uno no sabe qué esperar del posgrado, no se sabe ni las características. Bueno, al menos yo no las sabía, algunos compañeros que estaban cerca de mí tampoco. No sabían realmente en qué consiste ese proyecto investigación o cuáles son las características que debe de tener ese proyecto de investigación para lograr el grado. Entonces eso como que te hace perder tiempo porque lo tienes que encontrar sola, y como que te hace perder tiempo porque ya cuando sabes esto, pues ya acabaste. (Egresada, Pedagogía, G, p.115)

En ocasiones no hay un conocimiento de las reglas ni del sentido práctico de la maestría, omisión de la enseñanza del *habitus* que impide la integración pues estos elementos se van adquiriendo de forma solitaria e intuitiva, condiciones que alargan el proceso pues lo que debe saber el alumno desde el principio, lo aprende al final y no puede aprovechar igual la formación. En este sentido podemos pensar que el sentido práctico para la formación y el conocimiento de las reglas desde el inicio de la trayectoria, son factores que pueden contribuir a sacar mayor partido de los diferentes espacios y actividades para reducir los plazos de graduación.

b) Prerrequisitos. Ante la diversidad disciplinaria de los aspirantes, una de las formas para ir

incorporando a los agentes a los lenguajes y reglas del posgrado es a través de prerequisites que consisten en la asignación de cursos o seminarios a nivel licenciatura.⁷ Mediante ellos, van apropiándose poco a poco de estos conocimientos y disposiciones del campo. Su asignación va de la mano con lo que recomiende el tutor que efectúe la selección quien valora los antecedentes académicos y su práctica profesional y asigna o no prerequisites. Cuando se omite esta forma paulatina de incorporación a los lenguajes del campo se hace difícil la integración, especialmente para los que desde su posición de docentes, tienen el referente de la práctica de la enseñanza pero no poseen el capital lingüístico y teórico del campo. En estos casos, pese a la experiencia práctica, la falta de un bagaje teórico dificulta la integración por la diferencia de lenguajes, especialmente durante el primer semestre:

El primer semestre para mí fue duro es normal que los maestros sobre todo, la maestra (X) que le agradezco haber estado en su aula, ella partía del hecho -y estaba bien-, de que nosotros deberíamos tener ciertos conocimientos. Yo realmente en ese momento hasta pensé debí de haber llevado prerequisites. El lenguaje era nuevo para mí, nombraba personajes que la epistemología y yo no sabía a que se estaba refiriendo, para mí era horrible. (Egresada, Química, C, p. 37)

Según la egresada, la omisión de los prerequisites le dificultó la integración académica, no había comprensión de los códigos lingüísticos, mecanismo de exclusión a través del lenguaje que la marginaba y le dificultaba la apropiación de los conocimientos manejados. Hay que recordar que durante el primer semestre los estudiantes viven un periodo de transición y ajuste al lenguaje y formas de trabajo del campo, tarea que resulta más compleja para los sujetos ajenos al campo que no reciben una inducción a estas prácticas. En cambio, para otros estudiantes de áreas disciplinarias diferentes a la educativa, cursar los prerequisites constituyó una experiencia gratificante que favoreció la integración.

Hubo uno en particular, vaya que se me hubiera hecho como pérdida de tiempo, pero los otros tres creo que fueron muy buenos, sobre todo si uno viene de otras áreas porque te da todos los elementos como un prontuario de lo que no se te debe olvidar como investigador en pedagogía (...) Hay una metodología que sí que tienes que formar en ella y creo que los propedéuticos sí te dan los detallitos en los que andas un poquito flojo. (Egresada, Letras, L, p. 6)

⁷ Los entrevistados ingresaron a cursos en licenciatura en los sistemas abierto o escolarizado. Sin embargo hay que señalar que, cuando se cuestionó a la funcionaria sobre la asignación de pre-requisitos, habló de la posibilidad de cubrirlos con seminarios de maestría.

Se subraya la idea de la entrevistada de que éstos son cursos “propedéuticos” y no prerrequisitos y que le aportaron los elementos necesarios para la integración académica, se trata de un agente cuyo campo disciplinario es diferente. Podemos inferir que estos cursos resultan un buen elemento de inducción al campo siempre y cuando lo que se ofrezca sea acorde con las expectativas y necesidades académicas.

La integración a estos cursos varía, en el aspecto académico parece no haber mucho problema y el proceso es fácil porque se encuentran con sujetos que apenas van conformando un bagaje y los contenidos, los lenguajes y las formas de trabajo no representan un alto nivel de complejidad y pueden ser asimilados.

Desde el principio la historia me sirvió mucho porque es meterte exactamente a cómo se han ido dando los desarrollos del pensamiento. (...) A mí me ha resultado muy interesante ver cómo es el gremio de los pedagogos se me hace muy interesante y además estas materias, pues las estaba yo cursando con alumnos de licenciatura, con pedagogos en formación. Entonces me sirvió muchísimo para conocer realmente cómo es el gremio y todos los cuestionamientos como si realmente la pedagogía es ciencia o arte que si es parte de las ciencias de la educación son discusiones que se tienen que llevar a cabo. Meterte a una esfera diferente desde las bases, a mí sí me sirvió. (Estudiante, Odontología, F, p. 29)

Mediante los prerrequisitos en licenciatura, el estudiante pudo apropiarse de conocimientos y pautas de comportamiento del campo en una integración paulatina en la que hay una valoración positiva de los cursos. Se trata de un varón que no tuvo dificultades para la integración académica y social, sin embargo, a veces lo que se dificulta es la integración social pues en los prerrequisitos se ubican en licenciatura y obligan a convivir con estudiantes entre 20 y 24 años, mientras que la población del posgrado se encuentra en rangos de edades que oscilan entre 30 y 56 años, diferencias de edad que dificultan los intercambios y producen incongruencia con el medio social:

El problema es que te mezclen con licenciatura porque uno viene y yo tengo 40 años y entonces vienes con una bola de chavos que te ven como que “la abuelita vino a la clase”. Estaba yo en un grupo con gente grande pero entonces entre este grupo y los alumnos que apenas van a aprender hay un choque cultural muy fuerte. Ahí yo pienso que está mal porque si te van a dar prerrequisitos debe de estar completamente ajeno a licenciatura. (Graduada, Arquitectura, G, p. 40)

Podemos apreciar aquí la dificultad para la integración social por las diferencias de edad y de formación que dificultan la integración y permanencia, situación que se ve agravada por la distancia del nivel de formación y exigencia académica. Este problema puede presentarlo una parte considerable de la población que se ubica en estos rangos de edad y que pertenece a campos

disciplinarios diferentes. En este sentido, cabría preguntarse la posibilidad de crear un curso propedéutico en el que se introduzca a los sujetos a los códigos y formas de trabajo del campo, esto facilitaría la integración académica y la social.

COMENTARIOS FINALES

La muestra presenta diversos niveles de capital cultural y *habitus* que podrían traducirse en diferentes posibilidades de integración. Se detectan dos grupos que presentan carencias de sentido práctico para la formación y la elaboración de la tesis de licenciatura que puede preverse tengan dificultades en la maestría. Esta situación es factible dado que hay una ausencia de reglas claras que favorezcan el ingreso de estudiantes con altas posibilidades de graduarse, lo que favorece el ingreso de sujetos que no poseen las cualidades necesarias para desarrollarse en el posgrado y que tendrán serios problemas para concluir. Esto implica que la selección se traslada al desarrollo del programa y los diferentes espacios de formación en función del capital cultural y *habitus*, eliminación diferida que se afecta seriamente la dinámica del programa y los índices de eficiencia terminal. Algunos de los agentes participantes en la selección no parecen tener sentido del juego para apreciar los límites del programa y las implicaciones que tiene admitir estudiantes cuyos proyectos de formación son incongruentes, esto propicia que desde el inicio, tengan serias dificultades para formarse y graduarse.

Los estudiantes no son la excepción, pues en muchos de ellos hay una premura por ingresar al posgrado como resultado de la presión del contexto, no hay interés ni sentido por el juego para definir intereses académicos, lo que origina escaso interés por el grado y trayectorias heterogéneas en las cuales no hay un eje articulador de conocimientos que permita el desarrollo de una línea y la posterior elaboración de la tesis.

El ingreso de generaciones con desiguales niveles de formación, dificulta el trabajo académico y la incorporación de los estudiantes pues hay un desajuste entre el perfil de éstos y las exigencias del programa. Este problema se vuelve significativo por la admisión de sujetos que han dejado de formarse, su capital cultural y *habitus* no es congruente con los requerimientos académicos del programa y se produce un desajuste que dificulta su integración.

CAPÍTULO CINCO

SOCIALIZACIÓN

Una vez superada la selección y el ingreso al programa, los alumnos se integran social y académicamente, a las actividades que ofrece la institución que los ayudan a formarse y adquirir un bagaje teórico y práctico para desarrollar su trabajo recepcional. Esta transformación se realiza mediante un proceso denominado socialización, que consiste en los intercambios, los contactos y las prácticas cotidianas con los miembros del programa, mediante las cuales van apropiándose paulatinamente de capital cultural y *habitus* del campo, que los ayuda a convertirse en maestros. Este proceso abarca una multiplicidad de prácticas, y por su nivel de complejidad, podría ser estudiado de forma individual, nosotros sólo vamos a hablar de aquellas prácticas y procesos que influyen de forma directa, en la graduación.

El capítulo está dividido en tres apartados, en el primero analizamos los criterios de selección de seminarios que utilizan los estudiantes, y sus implicaciones para la formación y graduación. Debemos recordar que el programa está estructurado bajo el supuesto de que la elección de actividades debería obedecer a una línea de investigación, alrededor del cual, se ordenarían los conocimientos que coadyuvarían a la formación y el paulatino desarrollo de la tesis. El segundo apartado aborda la integración académica a los seminarios y las distintas actividades del curriculum, espacio donde exploraremos el ajuste de los sujetos a los lenguajes, prácticas, formas de interacción y construcción del conocimiento manejados dentro de los seminarios, y sus repercusiones en la trayectoria y graduación de los sujetos. Dentro de este apartado se considerará también los seminarios de metodología y sus aportes para la construcción del trabajo recepcional. En el último apartado se examina la integración social al programa, es decir la conformación de grupos, los problemas para establecer afiliación entre los sujetos y la incidencia de estos aspectos en la permanencia.

I. LA SELECCIÓN DE SEMINARIOS

La Maestría en Pedagogía propone tres perfiles de formación que supondrían la existencia de una oferta académica diferenciada y estructurada en este sentido, sin embargo, sólo existe una propuesta

para estos perfiles que se divide en cuatro campos de conocimiento¹ y diez líneas de investigación, que podrán ser cubiertas con cinco seminarios básicos y obligatorios, y siete optativos, cuatro de ellos pueden ser dentro del campo y tres en otros campos. En este planteamiento subsiste la idea de que la selección de los seminarios estaría enlazada con una temática desde su ingreso, a partir de la cual se pueda plantear un eje de formación que contribuiría al desarrollo paulatino de la tesis.² Esta creencia se basa en la hipótesis de que el estudiante, al ingresar, sabe de forma tentativa cuál sería el área y problema que quiere abordar, situación que es factible cuando existe un sentido del juego para definir de forma temprana intereses académicos y elaborar estrategias para el desarrollo de una línea de formación que favorezcan la graduación³.

Sin embargo, dada la variedad de perfiles e intereses de los estudiantes, no siempre existe este interés por el juego, y tal como lo vimos en el capítulo anterior, a veces sólo persiste la necesidad de una certificación y poca claridad sobre las intenciones académicas, aspectos que contribuyen a que no exista un eje de formación, y que dificultan configurar conocimientos orientados a un quehacer en el tiempo asignado por el programa. Con lo anterior, se corre el riesgo de cursar un curriculum formal separado del campo de conocimientos y habilidades necesarios para el tipo de orientación deseada, lo que obliga a los estudiantes a buscar estos elementos fuera del programa en soledad académica; su adquisición se vuelve compleja y puede afectar los procesos de formación y los plazos de graduación. Dada la importancia y trascendencia de los criterios de selección para la graduación, señalamos las formas de elegir los seminarios, las limitaciones que operan para efectuarlas y la tendencia a buscar otras actividades que contribuyan a su formación.

a) Formas de elegir los seminarios. Conforme a las entrevistas encontramos que las formas de elegir seminarios son variadas y abarcan: las orientadas en función del objeto de estudio, de las áreas de interés profesional, del prestigio del profesor, o por los horarios de los cursos.

- *Elección según su objeto de estudio.* Este criterio de selección coadyuva a la paulatina formación en una línea y al desarrollo de la tesis; para seguir esta opción se requiere tener condiciones materiales adecuadas, definir un tema de interés y formación desde el ingreso, poseer sentido del juego para estructurar estrategias que faciliten la formación y aprovechar los diferentes

¹ Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. FFYL, ENEP Aragón, CESU, UNAM, 1999, p.32.

² *Ibidem.* p.31-32.

³ Con esta afirmación nos referimos a los conocimientos, teorías y procesos reflexivos o de análisis que coadyuvan en la formación para hacer y pensar.

espacios. Esto supone la temprana definición de una línea alrededor de cual se articularía el conocimiento para un desarrollo paulatino de la tesis, situación que como vimos en el capítulo anterior, no es frecuente, por lo que, pese a la bondad de este tipo de elecciones para la formación y graduación, sólo el 25% de los alumnos tiene este criterio. Esto puede hablarnos de una aparente carencia del sentido del juego para definir intereses académicos de forma oportuna que puede afectar los plazos de graduación. Esta situación resulta sumamente grave para los que no eligen los seminarios conforme a un propósito de formación, porque pueden llegar a desarrollar formaciones heterogéneas que no contribuyan a la creación de un cuerpo de conocimientos que pueda expresarse en la tesis, y este conjunto de saberes tendrá que ser buscado de forma individual, en solitario y fuera del tiempo institucional, condiciones que pueden retrasar la trayectoria y dificultar el proceso.

Por el contrario, los que eligen conforme a un objeto de estudio, tienen la posibilidad de formarse en una línea y de un paulatino desarrollo de la tesis que favorece la graduación y trayectorias dentro de los plazos señalados por el programa. Dentro de esta postura encontramos dos perspectivas: los que se orientan al contenido o al método.

Me interesa mucho, independientemente de la cuestión de los procesos cognitivos, me interesa mucho cómo influye el ambiente el entorno en la enseñanza, entonces busqué materias aparte de las que son obligatorias, busqué materias que precisamente tendieran a ese aspecto. *¿Es tu proyecto?* Sí, mi proyecto de tesis es un estudio sobre la influencia del campo disciplinario en la construcción del conocimiento de un determinado concepto, o sea estoy comparando físicos, químicos y biólogos que comprenden acerca de la composición y estructura de la materia. (...) Ya estoy en la integración, tengo los datos analizados de los alumnos del último año de la carrera de física, química y biología de la UNAM. Ya estoy nada más integrando bien información. (Egresada, Química, C, p. 38)

Al parecer hay un tema definido desde el inicio, que establece un eje alrededor del cual tejer conocimientos, asimismo parece existir un sentido del juego para elaborar estrategias de formación en una línea, así los criterios de selección tomaron como base los temas más próximos a su objeto de estudio, lo que parece contribuyó a crear un cuerpo de conocimientos para la tesis pues la entrevistada afirma tener avances. Esto permite creer que la elección de asignaturas de acuerdo con una línea de interés, favorece la consolidación de una base de conocimientos para el desarrollo del trabajo recepcional. Elegir cursos que ayudarán en la investigación desde la perspectiva de los contenidos, fue una postura encontrada principalmente, en estudiantes pertenecientes a otras áreas disciplinarias, lo que podría llevarnos a pensar que buscan esta base teórica y conceptual que dé sustento a sus investigaciones por el lugar externo con respecto al posgrado de pedagogía.

Por el contrario, los alumnos provenientes del área pedagógica que cuentan con una base teórica del campo, interés por el grado y tienen definido un objeto de estudio; dirigen sus intereses a la adquisición de un sentido práctico para elaborar la tesis:

En un principio, cuando entré aquí, a la maestría me fui con la maestra (X) porque yo no quería quedarme tanto tiempo como en los otros niveles por eso escogí una materia de investigación. Yo pensaba que podía entrar a trabajar sobre mi proyecto y no dejarlo. No pensaba que me iban a asignar un tutor. (Estudiante, Pedagogía, S, p.11)

Aquí, se marca desde el inicio, la meta de concluir y la articulación de las disposiciones necesarias para lograrlo a través del aprendizaje y desarrollo del proyecto de investigación dentro de la trayectoria. Esta estrategia requiere de una base mínima de conocimiento teórico y práctico sobre el tópico que se desea investigar, sentido e interés por el juego para orientar sus actividades a este propósito, características que representan una perspectiva positiva para la graduación. En general, podríamos decir que cualquiera de las dos posturas contribuye a la formación y graduación, lamentablemente este criterio no es común en gran parte de la población.

- *Por interés profesional:* dado que el motivo de ingreso de muchos estudiantes es la actualización profesional este propósito a veces es el que guía su selección de seminarios. En estos casos no existe un interés y sentido por el juego, tan sólo una visión costo-beneficio de capitalizar la formación en los ámbitos laboral, profesional o social. No hay un eje que articule los conocimientos y sólo manifiestan intereses generales sobre la adquisición de herramientas para la solución de problemas, lo que contribuye a formaciones heterogéneas que no crean una base de conocimientos que pueda ser externada en la tesis. Esta opción no resulta muy favorable para la formación en una línea ni para la graduación, y representa el 18% de la población entrevistada:

Pues en el primer semestre yo veía cuáles eran las obligatorias y tomaba una optativa y el siguiente semestre si trataba de que fueran sobre psicopedagogía que fueran de evaluación, de didáctica esas que me ayudarán al trabajo en el kinder y de planeación educativa, porque si soy directora del kinder necesito saber sobre planeación y evaluación. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 61)

Se busca la actualización con referencia a un entorno laboral, la selección está orientada al quehacer profesional del alumno, y puede contribuir a la graduación sólo al combinarse con un sentido práctico e interés por graduarse. El problema es que, como se señaló en el capítulo precedente, los alumnos interesados en adquirir actualización muchas veces no están interesados por el grado y sólo buscan adquirir conocimientos. En este caso además, la estudiante fue la única que

manifestó un escaso interés por el juego y por graduarse desde su ingreso, la línea de estudio que ella busca es ajena al programa, factores que no resultan favorables para la graduación.

- *Conforme al prestigio del profesor.* Para algunos estudiantes que ingresaron para desarrollar y ampliar sus conocimientos o espacios de socialidad, la elección de seminarios se define a partir de los referentes que tienen sobre el prestigio de los profesores que actúan como un imán, opción que representa el 12% de la población entrevistada. Este grupo no posee interés ni sentido por el juego y no tienen un eje que articule los conocimientos, lo que contribuye a formaciones heterogéneas que separa los seminarios de la tesis, dificultan su elaboración de la tesis y puede alargar la trayectoria. En muchos casos el interés por el grado estriba en adquirir un *status* o pertenencia ciertos grupos sociales o laborales por lo que no realizan esfuerzos tendientes a graduarse.

La contribución de esta postura a la formación en una línea, y el desarrollo paulatino de la tesis, es azarosa pues depende de la congruencia entre el contenido del seminario y su línea de formación (si la tienen). Esta perspectiva puede subdividirse en dos criterios: uno, referido al aspecto académico y otro al aspecto social; dentro del aspecto académico los estudiantes eligen a los tutores por su prestigio académico en el campo.

En el primer semestre, creo que lo hice más por las personalidades porque tenemos muchas personalidades en el posgrado desde (XX) la gente del CESU, (X) que es del DIE tenemos muchas personalidades y creo que muchos escogemos por personalidades, no escogemos por nuestro trabajo. En mi caso (X) nos dijo directamente, escojan seminarios que estén directamente relacionados con su tema de tesis y ese fue el siguiente criterio para los siguientes semestres. Además como hay básicas y optativas y no sé, pues a veces sí tuve que tomar algún seminario que no se relacionaba mucho con lo que yo estaba trabajando y eso me rompía un poco. Pero en general, esa fue la manera de seleccionar. (Egresada, Pedagogía, Y, p. 50)

Conforme a lo señalado por la entrevistada, el primer criterio fue el prestigio del tutor que puede estar alejado de la línea de investigación del alumno y correr el riesgo de tomar cursos que no sean relevantes y representen una irrupción en su línea de formación, como ella señala "*le rompía*" el proceso. El criterio fue modificado con la guía del tutor para dar prioridad a las asignaturas con mayor relevancia a su proyecto, de ahí la importancia de que el tutor con mayor sentido del juego y conocimiento del programa, guíe a los estudiantes en la elección de los seminarios para contribuir a su graduación. Esta situación es posible cuando hay disponibilidad de ambos agentes y existe una línea definida de formación, de otra manera esta guía no es posible.

Uno de los problemas de la selección de seminarios conforme al prestigio es, que algunos tutores por su posición en el campo tienen múltiples actividades, eventos y conferencias que implican viajes o menor tiempo en la docencia. Esta situación es resuelta mediante el apoyo de ayudantes, lo que no resulta atractivo para los que, atraídos por el nombre y autoridad pedagógica, no conceden estas cualidades a un ayudante y ven decepcionadas sus expectativas.

Hay profesores que a la mejor son muy famosos y entonces ponen al asistente o no sé como se le llame, y entonces ya se echó a perder toda la clase porque vienes a una clase que te da un chavo de licenciatura que ni siquiera tampoco tiene la maestría, que no está preparado, y que tú te inscribiste a esa cátedra porque la iba dar un (X) pero el famoso profesor jamás se paró en la clase. Eso como que te desubica mucho. (Graduada, Arquitectura, G, p. 14)

La estudiante buscaba oír la palabra del tutor y sus expectativas no se cumplieron pues se asignó a un ayudante, que por su escasa formación, no le atribuye autoridad, lo que no favorece la permanencia en el curso y reduce el entusiasmo por aprender, condiciones negativas para la formación y graduación.

La segunda forma de elección de los seminarios es conforme al prestigio social del tutor, su trato y empatía. En estos casos, los estudiantes buscan tutores *"buena gente"* con los que puedan interactuar, dándole mayor peso a la integración social, postura que al igual que la anterior, representa un riesgo para la formación y el desarrollo de la tesis pues los intereses académicos no siempre coinciden con el contenido del seminario. Esto puede propiciar cursar asignaturas sin que éstas representen gran soporte para la formación en una línea y el desarrollo de la tesis.

En principio, los criterios eran que correspondiera al campo y otro era lo que hacen todos los alumnos ¿este maestro qué tal es? ¿Cómo lo percibes? ¿Cómo es su trato? Yo a lo que más huía era al maltrato. Hay profesores e investigadores que se sienten dioses entonces con ese tipo de personas no me gustaba. Yo siempre he dicho yo aquí no vengo a sufrir, yo vengo a prepararme, vengo a encontrar horizontes a mi carrera pero yo no vengo a sufrir ni a tener que soportar gente grosera o a tener maltrato. A mí me decían que esos profesores y yo francamente los tachaba de la lista, pero esos eran principalmente los criterios. (Egresada, Pedagogía, G, p. 35)

Se observa como la habilidad y trato social de los profesores es un elemento que atrae a los sujetos para establecer lazos de socialidad y formación, se busca el placer en la interacción y en los procesos de aprendizaje y las elecciones se centran en la posibilidad de un deleite (parte importante del aprendizaje). Sin embargo, estos criterios, difícilmente, aportan un cuerpo de conocimientos en una línea pues las características sociales están desigualmente repartidas en los sujetos, situación que limita la posibilidad de crear un eje de formación, y el desarrollo de conocimientos y habilidades para el desarrollo de la tesis. Esta respuesta hace patente las diferentes posiciones de tutores y

estudiantes, los ejercicios de poder de sujetos cuyo alto prestigio académico los lleva a separarse y mantener la distancia mediante tratos despóticos, que no ayudan a la integración de los estudiantes, y pueden hacer más difícil el proceso de formación.

- *Elección por horario.* Finalmente, una de las formas más frecuentes de selección de asignaturas es a través de los horarios y disponibilidad de tiempo de los estudiantes. En este grupo encontramos los que ingresaron por interés en cursar un posgrado, que no tienen claridad sobre el interés académico que persiguen, o que pese a tener una línea, no tienen condiciones para seguirla. En algunos de ellos pareciera que hay una premura por cubrir los requisitos pero no hay interés y sentido del juego para orientar sus esfuerzos a la graduación:

Mira, tengo que trabajar y tengo muchas horas en las escuelas afortunadamente, entonces elijo las materias de acuerdo con mi horario. Aunque después de este semestre con mi tutora y con los problemas que ella ha visto, no sé si tenga alguna traba en el siguiente semestre, espero que no. Aunque he elegido conforme a los horarios he aprendido mucho, llevo varias materias de tipo teórico y eso me encanta. (Estudiante, Pedagogía, J, p.109)

En estos fragmentos podemos apreciar como ciertas condiciones limitan la posibilidad de elegir seminarios, los alumnos se sujetan al horario y escogen los seminarios que se acomodan al mismo, problema de gran parte de la población que restringe las posibilidades de formación pues se corre el riesgo de que dichos seminarios constituyan aportaciones formales que no correspondan con la línea de investigación. Hay un énfasis en los requisitos y poco sentido del juego orientado a una formación, por lo que los estudiantes pueden concluir los "requisitos" de los seminarios pero no tener los elementos para graduarse y éstos tienen que ser elaborados fuera del tiempo institucional, condiciones que afectan a un gran número de estudiantes.

El elegir los seminarios de acuerdo con el horario, puede conducir a puntos de tensión cuando las temáticas no se relacionan con los intereses y perfil de los alumnos pues algunos profesores buscan unir su seminario con el desarrollo de algún aspecto de la tesis, por lo que en la evaluación final solicitan el desarrollo de un aspecto del trabajo recepcional que se vincule con el contenido del seminario, cuestión que no siempre se logra.

Yo traigo un pleito muy fuerte, la mayoría de los maestros siempre están pidiendo que lo que hagas sea para tu proyecto de tesis y ahí tuve un problema con el profesor (X) que es un tipazo también. Te digo, no puedo decirte que alguien me cayera mal. Lo que pasa con (X) es que mi tema no tenía mucho que ver con lo que da, y a fuerzas nos teníamos como que acomodar y entonces no me fue bien en calificación con él porque la enseñanza del teatro qué tiene que ver con el psicoanálisis social. Yo lo quise forzar y no le gustó el trabajo, no fue buen trabajo. Y yo también creo que no fue buen trabajo creo que era muy a fuerzas. Pero como la coordinación les pide que sean trabajos que a

fuerzas nos encaminen a la titulación entonces yo creo que de otra manera no nos hubiera llevado para allá. (Egresada, Teatro, M, p. 96)

La idea de que los seminarios se encaminen a la tesis no parece ser aceptada por la estudiante, en donde subyace la idea de cursarlos como parte de una formación general y no encaminadas a un objeto de estudio, percepción que no aporta mucho al desarrollo de una línea de formación, en un afán por cubrir seminarios. En este espacio no hay claridad en cuanto a la función de los seminarios pues pareciera que son vistos como algo a cubrir, y no como una contribución en una línea, la carencia de sentido del juego lleva a acreditar el curriculum formal sin tener los elementos para el desarrollo del trabajo recepcional.

b) Algunas limitaciones para la selección de seminarios La elección de los seminarios es muy importante para la formación y desarrollo del trabajo recepcional, ésta depende del sentido del juego y de las condiciones de los estudiantes y el programa para lograr un ajuste, entre los problemas más frecuentes encontramos:

- *La compatibilidad con las actividades laborales.* Dentro de los aspectos personales que dificultan la selección de seminarios está la compatibilidad del horario de trabajo con los del programa, dado que el 58% de los seminarios se encuentran en un horario de las 7 a las 15 horas, el 3% se imparte de 7 a 10 de la mañana y el 42 % restante se ubica después de las 15 horas,⁴ lo que puede representar dificultades para la elección si consideramos que el 79% de la población trabaja.

Por mi horario de trabajo, ahí empieza como que la parte dramática, primero porque no conocía a nadie de la maestría como yo no soy de pedagogía no tenía esos antecedentes de quién es el bueno y era lo que se me acomodaba y ahí le fui campechaneando un rato. Y de los mismos compañeros te van diciendo este es bueno, este no lo tomes o me decían este lo tienes que tomar. Nunca jamás pude hacerlo porque eran en horarios exactamente a la mitad de la jornada laboral y pues jamás los tome. (Egresada, Teatro, M. p. 93)

Se hace patente la importancia del prestigio del profesor para la elección de materias; el trabajo limita las opciones pues los horarios coinciden con la jornada laboral. Este problema aqueja a la mayoría de la población que trabaja, tiene responsabilidades familiares y el tiempo para la formación es reducido. Esta condición contribuye a que los estudiantes cursen de manera formal seminarios sin que, muchos de ellos, contribuyan a su formación en una línea por lo que sería

⁴ Oferta académica 2004-2, 2005.

conveniente considerar el ajuste entre las ocupaciones y disponibilidad de tiempo de los estudiantes, desde la selección.

Sin embargo, debe considerarse que una parte de la población labora en la propia institución UNAM (29% de los entrevistados), y a veces tienen la facilidad de ausentarse por horas o tener apoyo para sus estudios:

Bueno, yo creo que he tenido mucha suerte en este aspecto, la universidad es uno de los espacios que te permite hacer muchas cosas y hasta la fecha yo no tengo horario. Sin tratar de presumir, yo soy una gente muy responsable, a mí no necesitan decirme "oye tienes que llegar aquí a las 8". Yo lo hago, y trato de hacer mi mejor esfuerzo en el trabajo que hago. A veces sí tengo deficiencias y errores, pero intento hacerlo lo mejor posible. En ese aspecto con los jefes de aquél entonces yo no tenía ningún problema "hoy vengo en la tarde, perfecto", "oiga hoy mejor voy a venir en la mañana". Siempre he tenido esa facilidad, entonces a mí los seminarios no me detenían por cuestiones de horario, me detenía ese aspecto que ya que platicué pero yo podía tomar el horario que yo quisiera. (Egresada, Pedagogía, G, 109)

El soporte institucional para los estudios de posgrado da la posibilidad de elegir los cursos que puedan resultar más próximos a su investigación, apoyo que puede ser aprovechado en la medida en que exista una línea temática de interés y la meta de graduarse. Sin embargo, la entrevistada pertenece al grupo de los que eligen por el prestigio social del tutor y no parece tener mucho sentido del juego por lo que pese al apoyo para la elección de los seminarios, hace que la oportunidad de configurar una línea de formación y el desarrollo de la tesis sea lejana. Esta situación de apoyo puede darse también en los alumnos que aun cuando no laboran en la UNAM, cuentan con una beca de su institución o apoyo que les permite ausentarse durante algunas horas.

- *La familia.* Un papel preponderante en la permanencia y graduación de estudiantes en instituciones no residenciales como el posgrado, es el valor que los estudios tienen para el grupo de pertenencia, imagen que inclinará a un mayor o menor apoyo para su realización. Esta característica se vuelve relevante porque una parte considerable de la población tiene obligaciones familiares o cuenta con dependientes económicos a los cuales debe dedicar tiempo, lo que les impide ausentarse del hogar para asistir a cursos, especialmente para las mujeres quienes han tenido que asumir socialmente el rol de cuidadoras del hogar.

Cuando de parte de la familia, pareja o grupo social hay un *habitus* que valora y aprecia los estudios, la trayectoria académica y la elección de los seminarios se facilita, aspecto fundamental en las graduadas casadas que contaron con el apoyo de su pareja:

Él me ayudó bastante para poder encontrar cómo iniciar otra vez. Eso me sirvió a mí mucho porque es tener alguien que te apoye y bueno, los días que tenía yo que ir, no había ningún problema. Después, cuando me vine para acá pues fue lo mismo, nunca he tenido problemas, más bien apoyo. Él también allá en (X) estudió la maestría y en (X) estudió el doctorado, entonces eso me sirvió mucho porque de alguna cosa que escribo se la enseño para ver qué opina y es el mayor crítico que tengo. Incluso porque a veces sé que hay cosas que acá me van a preguntar o no quedan claro, entonces ya las voy analizando. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 29)

Al parecer se trata de un compañero que forma parte del campo, conoce y le concede un valor al juego, cuestión que favorece el estímulo y el apoyo de una actividad que se considera importante, se comparten códigos e intereses. Esto contribuye a mejorar las condiciones para el estudio y la formación, no hay restricciones para la elección de seminarios y se apoya la graduación. Sin embargo, no en todos los casos hay apoyo de parte de la familia porque a veces estos grupos no tienen un *habitus* orientado a lo académico y no atribuyen valor a los grados, los estudios constituyen una actividad con poco valor y trascendencia que no forma parte de las disposiciones que les corresponden, y aparecen como una fuga del grupo:

No me dicen nada. Mi marido me dijo: - ah, entraste, - pues sí. O sea, no hay mucho apoyo de su parte. Con que yo cumpla lo que me pide, tu rol como mujer. Él te dice: quiero mis camisas planchadas, mi ropa, mi cena que cuides a mis hijos, que les des de comer y haz lo que quieras durante el resto del tiempo que te sobra. Pero que me diga el sábado o el domingo te apoyo, ¿tienes tareas? me llevó a los niños, cero. Lo que sí, es que no le puedo cooperar económicamente. Y ahorita está empezando este ciclo escolar, porque el semestre pasado realizaba ventas de la imprenta, pero ya este ciclo no tuve ni para mis copias. El primer semestre sí me pude comprar unos libros y además son los zapatos, la ropa. Como decirte, no me facilita las cosas pero tampoco me dice no lo hagas. Y en mi casa dicen: (X), ¡cómo se te ocurre hacer eso de seguir estudiando! (Estudiante, Pedagogía, J, p. 60)

Este fragmento denota la falta de valor depositado en los estudios por el grupo familiar y lo ajeno de la actividad de acuerdo con un rol asignado y asumido, los estudios aparecen como un tiempo libre y ajeno, las principales actividades y compromisos se observan en el papel de esposa y madre, lo que difícilmente refuerza el interés por graduarse. La falta de pertenencia y reconocimiento del juego pueden observarse en la expresión “*¿cómo se te ocurre...*” lo que habla de la fuga del grupo familiar, elementos que no refuerzan el compromiso por graduarse y a los que hay que agregar que aunque no hay una restricción explícita para realizar la actividad, hay poco apoyo económico, lo que da una libertad restringida para el desarrollo de los estudios y la graduación.

- *La estructura del programa.* Dentro de las limitaciones relacionadas con la estructura del programa encontramos que los campos como ejes articuladores de una línea definen los cursos que corresponden; sin embargo esto a veces resultan una camisa de fuerza para el abordaje de objetos

de estudio en los que se cruzan varias líneas de investigación y suponen un estudio transversal. Para estos estudiantes, la elección se ve truncada y en ocasiones se ven obligados a salirse de su línea para "cumplir" con los créditos.

A mí, de principio, me parece que esa libertad que sí es real se va restringiendo conforme vas avanzado los semestres como que se cierra. De hecho, yo quería a veces tomar más materias, eso me ha pasado. Yo he querido tomar más materias de estas áreas que no son mi área y que me parece que me dan más, porque me parece que hay una especie de insuficiencia conforme uno va recorriendo los semestres. A veces me parece se pueden hacer cruces más interesantes que los que la misma área propone. (Estudiante, Pedagogía, B, p. 87)

Al parecer, la estructura del campo restringe las posibilidades de elección, lo que puede significar cubrir aspectos formales que no representen un gran aporte al desarrollo de la investigación y cursar seminarios con poca incidencia en la línea de investigación. Esta situación puede representar mayor tiempo en la construcción de la tesis, toda vez que los contenidos para ésta tienen que ser cubiertos de forma "extra" siempre y cuando exista interés y las condiciones para hacerlo.

- *Desconocimiento del programa.* A los problemas de la estructura del programa hay que agregar la ausencia del sentido del juego, la inexperiencia y el desconocimiento de muchos estudiantes sobre los contenidos y cursos que pueden apoyarles en su formación. Este problema sería solucionado con la guía del tutor, experto y con mayor sentido del juego, que orienta al estudiante en este rubro, sin embargo, sólo el 8% de los entrevistados señalaron haber recibido esta orientación. En consecuencia, las elecciones cruzan por la experiencia, conocimiento y sentido del juego de los estudiantes por lo que quienes cuentan con estos elementos, tendrán más posibilidades de una elección adecuada pese a la soledad académica respecto al tutor. En cambio los que no tienen el apoyo del tutor ni las condiciones antes mencionadas, las elecciones se dificultan porque desconocen sus posibilidades y aportes para su formación, desconocen el funcionamiento del posgrado por provenir de otras áreas disciplinarias o de otras instituciones y es un camino que se anda solo y por tanto es azaroso.

Una de las cosas es mayor orientación, cuando entras uno escoge un poco al chile las materias que toma, con quién las toma. Poco después me enteré que hay una carpeta con un poco el resumen de la materia, medio el currículo de los maestros, pero eso hubiera sido muy bueno tenerlo cuando vas a entrar. No sé si ahora sea más del dominio público pero yo creo que algo así sería muy importante, o a lo mejor informarte por Internet, que te diera más idea. (Graduada, Química, A, p. 87)

El desconocimiento del funcionamiento del programa y de los contenidos dificulta la selección cuando se trata de un agente ajeno al campo, situación en la que se encuentran muchos cuyo origen

institucional o disciplinario es diferente. Esta información no parece estar al alcance de todos, restricción que refiere a un escaso contacto de los sujetos y los factores institucionales que reduce la integración académica y afecta las elecciones. A este problema se suma que a veces hay diferencia entre el nombre del seminario y su contenido, circunstancia que provoca desconcierto especialmente en aquéllos con menos información:

Conforme fueron pasando los seminarios hubo algunos que yo decía ¿por qué estoy tomando esto? Si no tiene nada que ver porque yo me iba con la finta por ejemplo, del título y cuando estabas en la práctica ya era otra cosa. Por ejemplo, uno del semestre pasado que era de (X). Yo dije: vamos a ver (X). Y no, más bien resultó ser otra cosa que más bien lo modificamos pero en el sentido de saber qué hacemos con lo que tienes más que con un programa ya previsto. Entonces al final, los derechos humanos fue lo que menos vimos y nos inclinamos más por los trabajos. (Egresada, Pedagogía, L, p. 78)

A veces los nombres de las asignaturas refieren a una cosa y los contenidos a otra, lo que desubica a quienes desconocen el funcionamiento y les dificulta programar y seleccionar cursos acordes con su línea de formación; amen de la decepción que los contenidos puedan causar sobre las expectativas académicas.

- *Problemas administrativos.* Finalmente, existe un problema con respecto a los créditos y el conteo con los cursos obligatorios y optativos que parece ubicarse en el ámbito de administración escolar y provoca que algunas trayectorias se extiendan porque los créditos no son equivalentes o no están claros. En consecuencia, algunos alumnos tienen que cursar más seminarios aun después de concluir los cuatro semestres para completar créditos, situación que causa molestia y extiende los periodos de formación.

Me inscribí a dos materias obligatorias de otra área y cuando ya las había terminado me dijeron "no es que tienes a fuerzas que llevar las materias de tu área" y entonces un semestre llevé exclusivamente teorías de aprendizaje siendo que yo ya había terminado, sobre todo porque no era mi culpa que nos hubieran dado esa materia hasta que se instituyó. Esas eran cosas que a mí realmente me molestaban, porque creo que nos estaban achacando a nosotros sus responsabilidades que como institución, no estaban cumpliendo. No me arrepiento porque llevé materias muy interesantes pero de todos modos no es válida esta situación. (Egresada, Química, C, p. 37)

La falta de precisión y claridad sobre los créditos provoca un sentimiento de molestia que no favorece la graduación, toda vez que se pisa un terreno movedizo que ya se creía concluido, estos elementos producen confusión y molestia ante una falta administrativa que obliga a cursar otros seminarios, extendiendo con ello los plazos de formación.

c) **Otras actividades.** Junto con la oferta académica, hay la posibilidad de realizar cursos o seminarios en otras sedes o instituciones que pueden representar un máximo del 40%.⁵ Esta experiencia permite aportar elementos especializados de formación, que en ocasiones no son cubiertos por el programa. Sin embargo, esta posibilidad parece ser poco explorada ya que ninguno de los entrevistados la señaló, lo que puede reflejar poco conocimiento sobre el programa, la institución, el sentido del juego de formación o de las condiciones para hacerlo.

El propio plan de estudios establece que los estudiantes pueden cursar un 40% de sus créditos en otros programas, cosa que no hacen. Y esto no lo hacen en parte porque.... En que estaba... ah exacto, el plan de estudios establece eso y no lo hacen en parte, porque a los estudiantes no les parece que tenga ningún interés meterse a un curso o a un seminario en el posgrado en filosofía. Pero por otro lado, porque tampoco los tutores los estimulan mucho a que lo hagan. Generalmente los estudiantes de maestría que toman cursos en otros lados son estudiantes que trabajan en la UNAM o que están muy vinculados con proyectos de investigación, o sea, son los que tomarán o no tomarán esos cursos tendrían de todos modos las puertas mucho más abiertas para una formación más amplia. (Ex-funcionaria, p. 4)

De acuerdo con la académica, hay poco sentido e interés por el juego en lo relativo a los aportes que estos cursos puedan tener en su formación, existe poco estímulo de otros docentes a esta actividad, por lo que la formación se ve limitada y quienes más lo aprovechan son los alumnos con mayor sentido del juego, pertenecen a la institución y se encuentran vinculados a proyectos y a prácticas, y tienen más conocimiento sobre las distintas alternativas del juego y pueden aprovecharlas. Esta ventaja, que no la tienen quienes no colaboran en la institución y no cuentan con facilidades, contactos, el sentido del juego o el interés por formarse.

Además de la formación recibida formalmente en el curriculum, hay aportes de actividades extraescolares como eventos, conferencias y seminarios que contribuyen a su formación y acercan a los estudiantes a los especialistas de diversas áreas, intercambios que pueden resultar provechosos para su desarrollo académico.

Tratamos de organizar conferencias de altísima calidad de manera permanente. (...) Y cada vez que yo recibo información de otros eventos congresos nacionales o internacionales, encuentros, cualquier tipo de reunión académica invitamos a todos los estudiantes a que se incorporen. Y generalmente esto es aprovechado por los de doctorado y no por los de maestría otra vez. Bueno, digamos en términos generales, estas son las comunicaciones y los eventos adicionales a los que tendrían acceso pero no tiene, ignoro la razón. Bueno, una de las razones es que muy pocos estudiantes de maestría tienen beca, tampoco es que sean estudiantes muy jóvenes tenemos una población bastante vieja en

⁵ Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, p.32.

el programa en términos generales y tienen responsabilidades familiares, económicas y con trabajos cumplen con sus mínimos y esto es un horror. (Ex-funcionaria, p. 4)

La integración y participación a los eventos en la Maestría en Pedagogía se ve limitada por las condiciones económicas de los estudiantes, la edad y las diferentes responsabilidades por lo que se cumple sólo con lo formal sin aprovechar estas actividades. Las actividades extracurriculares son más aprovechadas por los estudiantes de doctorado que podrían tener mayor sentido del juego y de la importancia de la formación constante. Esta carencia de sentido del juego para asistir a actividades que contribuyan a su formación podría ser solventada mediante la guía del tutor, sin embargo las condiciones de los estudiantes dificultan la posibilidad de recomendar eventos.

Por decir un ejemplo, vaya a este congreso o acuda, digo desde una película o vaya a hacer tales cosas o alguna práctica. Y realmente eso hay una resistencia del alumno en pedirle por la falta de tiempo o a veces por recursos. Claro, uno no pone cosas caras, pero a veces dicen "es que el congreso cuesta tanto" y no puedo. Por ejemplo eso ahorita el congreso que acaba de haber en Guadalajara, pues algunos alumnos yo les sugerí que fueran. Afortunadamente sí me hicieron caso y se fueron para ver el estado de arte de sus investigaciones. Pero como de éstos hay muchos. Hay veces que yo les propongo un curso o actividades correlativas en sus tesis y no muchos te las cumplen, en ese sentido sí se limita uno como tutor, porque la tutoría independiente de orientarlos a la materia es hacer el seguimiento y darles las actividades correlativas al alumno para que se formen completamente. (Tutor, FFyL, PB, p. 8)

De acuerdo con el tutor, la tutoría no sólo consiste en orientar sobre lo que ofrece la institución sino en complementar con otros elementos como cursos y conferencias externos. Sin embargo, las sugerencias del tutor no pueden aceptarse por las condiciones objetivas de los estudiantes, lo que limita las posibilidades de formación y el trabajo tutorial.

II. LA INTEGRACIÓN ACADEMICA

Una vez seleccionados los seminarios, los estudiantes tienen que ir complementando poco a poco el capital cultural y el sentido práctico necesario para integrarse al posgrado, formarse y construir elementos para el trabajo recepcional. Estos procesos dependen de la congruencia entre su formación y la que demanda el programa, ajuste que varía de un sujeto a otro conforme a las dinámicas, lenguajes y formas de trabajo de los seminarios. De estos aspectos, destacamos algunos que tienen fuerte influencia en las posibilidades de integración de los sujetos y que afectan directamente la graduación, entre ellos están: las formas de integración de acuerdo con el origen

disciplinario, la dinámica de trabajo, la estructura y los aportes de los seminarios de metodología para la elaboración de la tesis.

a) Las formas de integración. Hay dos factores importantes que influyen en la integración académica: el lenguaje, la congruencia entre estos elementos y los que demanda la institución favorece la paulatina incorporación y formación. Pero como la población cuenta con un heterogéneo perfil de ingreso, esto produce desiguales posibilidades de integración y de ajuste a las demandas académicas. Este problema es particularmente grave cuando provienen de otros campos y no comparten los códigos y formas de trabajo pues hay dificultad de integración y apropiación de contenidos. En este espacio podemos apreciar lo que señalaba Tinto, en lo relativo a abandonar las costumbres del grupo anterior y paulatinamente ir adquiriendo las de la Maestría en Pedagogía, proceso difícil que normalmente es vivido durante el primer semestre.

Pues al principio me costó mucho trabajo, no tenía por ejemplo... la clase de metodología me costó mucho trabajo la lectura y digamos que es radicalmente diferente la manera de trabajar de ciencias a pedagogía. En el lenguaje son mucho más choreros. Al principio me costó bastante trabajo encontrar el modo de trabajar. Y por ejemplo los artículos que se leen son mucho más largos, yo no estaba acostumbrada, sobre todo los artículos científicos son mucho más breves, claro que son de otro corte pero como en la costumbre sí me costó trabajo. Pero bueno, me fue gustando, porque sentía que aprendía como muchas cosas que tenían relación con lo que hacía. Además, yo creo que esa era la parte que me enganchara como mucho, bueno, me gustó como tener una experiencia educativa y haber hecho la maestría porque eso al menos, como que hace que te enganches y que tengas como referentes para pensar mientras estás estudiando. (Graduada, Química, A, p. 77)

El primer semestre sirvió para una paulatina incorporación de la alumna y fue adquiriendo las pautas y lenguajes del nuevo grupo, el ajuste no fue sencillo pues no existía congruencia entre los dos grupos. Los momentos de tensión son resueltos mediante el trabajo constante, y la vinculación entre lo teórico y lo práctico que actúan como "*referentes*", ayudan a la integración y refuerzan la motivación por continuar y adaptarse a las formas del área disciplinaria, a través de una transición de las pautas anteriores a las del nuevo grupo. Hay placer cuando se logra la adquisición de los nuevos conocimientos y tal como la estudiante señala, éstos resultan valiosos e interesantes lo que afianza el compromiso y el esfuerzo por superar estos obstáculos, características que en conjunto, favorecen la formación y graduación.

Superar los problemas en la integración e ir adquiriendo los lenguajes y formas de trabajo del nuevo grupo requiere, de parte del sujeto, una inversión de tiempo y esfuerzo para la adquisición del nuevo *habitus*. Este proceso implica compromiso por formarse, trabajo constante a través de lecturas y/o contactos con miembros del campo.

Pues más bien la verdad es que me apliqué, me puse a leer mucho y por ejemplo (X) era mi maestro de metodología y (X) tenía dos clases con él en primer semestre. Yo me acerqué con él y yo le dije que me costaba trabajo y que a veces sentía como que estaba muy perdida. Él no me ayudo mucho a hacer cosas pero como que me tranquilizó y me dijo: "pues así es y un poco es cuestión de acostumbrarse pero no pasa nada". Y luego empecé a entregar trabajos y estaban más o menos bien, entonces como que ya fui agarrándole. (Graduada, Química, A, p. 77)

La superación de los obstáculos para la integración académica representó un trabajo individual que solo es posible cuando se tiene interés en el juego y se enfrenta la tensión del ajuste de los primeros semestres. La situación de angustia ante la transición de formas se va relajando a través del contacto con gente del área quienes proporcionan un soporte afectivo entendido desde el "*me tranquilizó*", esto permite enfrentar el problema y no llegar al abandono. El reconocimiento y aceptación de los trabajos realizados opera como un refuerzo a la motivación por continuar que coadyuva en la integración académica.

Como vemos, el lenguaje es un factor importante en la integración a los grupos y la construcción del conocimiento, su ausencia separa, aísla y dificulta la tarea del estudiante y el trabajo en los seminarios, de ahí que algunos tutores prefieran restringir el acceso a sus seminarios dada la dificultad que entrañan los códigos para los "*nuevos*".

Sí, tratamos de hacerlo cerrado aunque creo que ya no se va poder. Esto es, era un requisito que se trabajará un proyecto investigación relacionado con (X) por lo tanto el estudiante interesado en este seminario debe de estar dentro de esta temática. Es una especie de cierre porque ya éramos bastantes y no queríamos más gente. Pero, han llegado personas de otras áreas y les ha costado trabajo porque ya tenemos códigos compartidos no sólo de conceptos sino que ya sabemos cómo trabajamos y la gente que en sus licenciatura son de otras áreas, por ejemplo enfermería o psicología y están actualmente en pedagogía, si hay dificultades, no entienden de lo que se trata, ya hasta mitad del semestre. (Tutor, CESU, J, p. 37)

La diferencia de capital cultural y lingüístico marca la dificultad para la comprensión, lo que produce una separación con respecto al grupo, y lo que en él se está construyendo, no hay aprendizaje ni formación, o éstos son desarrollados tardíamente repercutiendo en desiguales niveles de adquisición. El problema parece presentarse con más regularidad en los que provienen de campos externos que no poseen el capital lingüístico del campo, y no pueden integrarse de la misma manera a los intercambios y procesos de construcción de conocimientos. Lo anterior hace reflexionar sobre la importancia de valorar correctamente a los aspirantes para que no presenten problemas de integración que repercutan en su marginación, trayectorias largas o hasta en el abandono. Esta situación afecta el trabajo del tutor y el avance del grupo por la necesidad de estar incluyendo constantemente a nuevos alumnos, quizá de ahí la condición del docente de cerrar el grupo y de esta

manera realizar una dinámica más uniforme.

Esta complicación, en ocasiones, se extiende a la adquisición de un sentido práctico y teórico diferente que permita construir el conocimiento desde lo pedagógico, los estudiantes no logran adquirir el sentido práctico del área e insisten en ver los procesos desde su campo, lo que en ocasiones no es aceptado. Esto hace que la integración se alargue, los alumnos no se apropian de los contenidos de la misma manera y rapidez, lo que a veces puede traducirse en trayectorias más largas.

En algunos casos porque son docentes muchos de ellos, han estado vinculados a prácticas educativas, entonces eso supondría cierta referencialidad a lo pedagógico. Pero se empiezan a encontrar con que el lenguaje y la lógica son muy diferentes entonces ahí no es negar lo que son, sino problematizarlo. Entonces ahí es donde encuentro una dificultad porque cambiamos de contexto y es el familiarizarnos con lo que corresponde a esas otras estructuras lógicas a partir de las cuales ellos están conformando sus proyectos.(...) Entonces encuentro en el lenguaje y en la lógica de estructuración una dificultad, pero como lo que yo trabajo son formas de razonamiento más que la cuestión de contenidos porque uno puede cambiar un contenido por otro, pero adecuarse entonces ahí hay que partir desde donde el sujeto se posiciona para aprender un proceso, un contenido, un discurso un determinado planteamiento. (Tutor, FFyL, M, p. 56)

Se destaca como el lenguaje y la posición de los sujetos, con respecto a los campos de conocimiento y el sentido práctico, constituyen elementos que dificultan la integración, la construcción de la investigación y la labor del tutor pues los códigos y las formas no coinciden y no se logran establecer intercambios y apropiaciones de contenidos. La inculcación de estos elementos requiere que el tutor establezca un ajuste entre el *habitus* que posee el sujeto y aquel que desea desarrollarse, proceso que favorece la formación e integración de los alumnos que presentan estas dificultades. No obstante, esta tarea es difícil pues los tutores tienen que ajustarse a los diversos referentes de los estudiantes, lo que puede implicar mayor tiempo y esfuerzo para el establecimiento de códigos comunes y formas prácticas para iniciar el trabajo; que en el marco de múltiples actividades, la vuelve una tendencia poco probable.

Pero los que provienen de áreas similares no son la excepción en este proceso de ajuste al lenguaje y las formas prácticas durante el primer semestre, debido a que el capital institucionalizado no siempre garantiza una formación, por lo que pese a poseer una licenciatura afín al campo no conocen los códigos, las prácticas vigentes o tienen una noción muy escolar del sentido práctico y presentan dificultades en su integración:

Bueno, algunos seminarios si nos dejaban lecturas bastante densas que me costaba entender, incluso el nivel de reflexión también me costaba trabajo hacerlo porque había gente de mucho nivel muy

datos a citar autores. Sin embargo, también eso enriquecía el ambiente de seminario porque uno finalmente va a aprender las deficiencias que tenía. Y bueno, ahí sí, digamos que el primer semestre fue difícil para mí, y ya los otros como que uno va reconociendo el ambiente académico y de alguna manera se va integrando a él. Y lo que hacía era leer, oía que citaban por ahí algún autor, y les decía, oye porque no me dices el nombre y la cita. Entonces iba y me compraba mis libros porque aquí no me gustan las bibliotecas, nunca me han gustado y lo que hago es comprar los libros. (...) No preguntaba de todo, sino de aquellas cosas que a mí me parecían interesantes y que podían acercarme al campo profesional. Entonces iba y le decía ¿por qué no me lo prestas? (Egresada, Pedagogía, G, p. 108)

Podemos apreciar las dificultades para la integración académica durante el primer semestre pues aunque la carrera de origen de la alumna es la licenciatura en Pedagogía, no posee el *habitus* ni el capital cultural actualizado porque pertenece al grupo de estudiantes que tuvo un distanciamiento de la formación lo que produjo un desajuste con respecto a los lenguajes. La estrategia para solucionar esta dificultad es la lectura y los intercambios con otros estudiantes con mayor capital cultural para apropiarse poco a poco de los códigos y contenidos necesarios para ingresar al grupo. Esto favorece la superación de los obstáculos que se presentan durante la transición al grupo de formación, afianza la integración académica y social de la estudiante y favorece la permanencia.

Similar situación comparten los estudiantes de generaciones de reciente egreso de la licenciatura que no han tenido mucha experiencia en el campo y no han desarrollado los códigos y sentido práctico requerido para la integración.

Y con (X) si me costó trabajo por los autores que leíamos y, además porque como él es sociólogo maneja muy bien el marxismo, maneja muy bien a Bourdieu, maneja muy bien a Weber y este manejo de conceptos tan sólidos que además los puede relacionar con empiria me daba miedo. Entonces el primer semestre yo diría que si, pero ya los demás no, como tenía tiempo leía, no nada más me quedaba con lo que ellos me daban sino que iba leyendo otras cosas. Ya me di cuenta que no lo tienes que saber todo que uno va poco a poco. Y que por ejemplo (X) y todos tienen una experiencia y una trayectoria que por supuesto, yo no tengo entonces lo que tengo que hacer es formarme seguir estudiando. (Egresada, Pedagogía, Y, p. 49-50)

La dificultad de apropiarse de conceptos puede traducirse en una tensión superada a través de lecturas para incorporar poco a poco, los contenidos y conceptos del campo, estrategia que según parece, le facilitó su integración y que habla de un interés por solucionar los problemas y buscar lo que es necesario para la formación. Llama la atención la comparación que hace el alumno con los tutores en el que pareciera ponerse a la misma altura y aceptar finalmente el distanciamiento con respecto a ellos en términos de capital cultural y la conquista paulatina de los espacios a través del "*poco a poco*".

De esta forma, podemos inferir que, independientemente del área disciplinaria, es necesaria una formación y la posesión de cierto capital cultural y lingüístico congruente con el campo para que

el proceso de ajuste que se presenta con mayor fuerza durante los primeros semestres sea superado. De ahí la importancia de una cuidadosa selección de aspirantes que posean estas cualidades para que los problemas en este rubro disminuyan y tengan mayores probabilidades de desarrollarse en el posgrado.

b) Dinámica de los seminarios

La integración y formación se realiza a través de intercambios entre sujetos afectados por dos diferentes tipos de factores. Los primeros están involucrados con la trayectoria y perfil de los estudiantes, por su trascendencia y nivel de complejidad no pueden ser resueltos de forma inmediata e inciden negativamente en la frecuencia e intensidad de los intercambios y en la graduación; entre los que encontramos: las diferencias de capital cultural, la mezcla de los niveles de estudios y desiguales niveles de lectura. Un segundo tipo de factores que dificultan la dinámica de los seminarios y la integración, son los relativos a las formas de organización y vinculación entre los sujetos. En estos casos, se crean grupos muy estructurados que impiden la integración, se ejerce una concurrencia y mecanismos de presión y exclusión entre sus miembros y los aspirantes a integrarse que impide la incorporación. Este problema es difícil de controlar porque refiere a formas de organización y vinculación propias de un campo.

1) Dentro de las dificultades para la integración académica encontramos tres tipos fundamentales:

- *Diferencias de capital cultural.* En los espacios de discusión se hacen más evidentes las diferencias académicas entre los estudiantes pues, a veces, los intercambios en los seminarios giran alrededor de ciertos contenidos y códigos que no están al alcance de todos e implican la exclusión de los que no los poseen. Estas diferencias obligan a algunos tutores a ajustar el nivel de discusión a alguno de los dos extremos: los que tienen menor capital cultural o los más aventajados. Cuando la regla se ajusta a los que tienen menor capital cultural, a veces para los más avanzados resulta un fastidio trabajar a un ritmo menor, pues hay que explicar lo que para otros es evidente desde su lugar y experiencia.

El problema ahí es que muchos estudiantes jóvenes no saben cómo construir un proyecto de investigación y entonces a veces se pasan un semestre enseñándoles a trabajar en los proyectos y viendo si no hay avances. Yo sentía que a veces era muy complicado. En el fondo yo creo que debería haber un propedéutico obligatorio tanto para pedagogía como para otras áreas sobre el proyecto de investigación porque todos nos estamos deteniendo en un seminario para explicarles y

eso no se vale. (...) El profesor tenía que desviar un poco la explicación para dar respuesta a los estudiantes que no tenían todos los referentes conceptuales o las lecturas simplemente, tenía uno que sesgarse un poquito para volver a retomar el discurso y entonces eso a mí se me hacía tedioso. (Estudiante, Pedagogía, A, p. 27)

La carencia de un sentido práctico para la elaboración de un proyecto, incluso en los que provienen del área, detiene el intercambio y obliga a un paso más lento, así como a inculcar las habilidades que aparentemente, deben poseerse previo ingreso. La dinámica del seminario se centra en el nivel de explicación necesario para el estudiante del menor capital, lo que para los más avanzados significa un retraso que puede volverse tedioso y reducir el interés y la motivación por el trabajo. Esto representa una carga para los que poseen el código y el capital cultural y no puede realizarse un diálogo simétrico, lo que favorece discusiones con pocas aportaciones y sentido para los estudiantes con mayor capital cultural, y no pueden cubrir sus expectativas académicas. La experiencia se extiende a quienes tienen mayores habilidades y capital cultural para ciertas tareas y consideran un retraso el que los demás no posean estas mismas habilidades.

Entonces sí, al principio me costó trabajo es otra de las cosas, por ejemplo, en mi campo las lecturas son en inglés, la gran mayoría de las lecturas y pues mucha gente no lee en inglés y yo creo que también es importante. Yo creo que si fuese importante que la gente tuviera un nivel de comprensión de lectura porque sí hubo un seminario en el que nos parábamos todo el tiempo por eso. Pero si es un obstáculo a veces para el trabajo en grupo. (Graduada, Química, A, p.89)

La heterogeneidad de habilidades retrasa el trabajo grupal y es apreciada como un obstáculo por los que, dominando esa habilidad, sienten que están en un nivel bajo con respecto a lo que esperaban y que esto limita su aprendizaje. Según el programa, uno de los requisitos para el ingreso es la lectura de una lengua extranjera que aparentemente, no todos poseen de forma plena, por lo que podemos suponer que en algunos casos sólo se habla de ciertas credenciales (sobre idiomas u otras habilidades) que no van acompañadas del sentido práctico o del capital incorporado. Hay que destacar que de la muestra sólo un grupo señala tener dominio de una lengua extranjera y poder leer textos en otro idioma, mientras los demás sólo lo señalan como algo que "conocen"

El problema de ajustar los niveles de discusión al de aquellos con mayores dificultades, es que los intercambios pueden no aportar mayores elementos, los referentes se centran en la reproducción del ambiente cotidiano sin ir más allá, no hay sentido práctico para el análisis, no se conocen las reglas del juego para construir conceptos y análisis más complejos por lo que todo se reduce a señalar experiencias.

Y bueno, otro problema era que como se presta, muchos seminarios proponían por delante lo anecdótico de sus vivencias. Que está bien, pero hay un límite y tienes que llegar a entender que esto lo puedes poner sobre la mesa para analizarlo no sólo para la anécdota. (...) Yo me di cuenta que una cosa es que se cree una metodología de expresión, y otra que no estamos en la primaria y entonces si tú vas hablar de la violencia en tu escuela lo vas a hablar pero también a analizar a partir de lo que los profesores ponen a tu acceso. (Graduada, Letras, S, p. 100)

Más allá de la participación con aspectos vivenciales, parece no haber una conexión con lo teórico, una replica que da pocos elementos para configurar el análisis que aporte elementos para guiar el desarrollo de una investigación. Este salto requiere de un sentido práctico que algunos estudiantes parecen no desarrollar ni percibir, y que es más clara para los que tienen una disposición para el análisis y perciben estas discusiones como tareas sin aportes elementales para la formación. De esta manera, el ajuste del seminario a los estudiantes con menor capital cultural puede representar retrasos en la formación de estudiantes avanzados y la reducción de la motivación por el trabajo por no corresponder con sus expectativas. Esta situación obliga a los tutores a dirigir sus esfuerzos a enseñar aspectos que corresponden a otros niveles, lo que puede desviar su labor de los propósitos originales del programa y representar mayor esfuerzo y tiempo de formación.

La contraparte es cuando el seminario mantiene su nivel de exigencia académica y obliga a los estudiantes a desplegar estrategias para la integración y superar los obstáculos que se presenten. En estos casos, si las carencias de capital cultural son grandes y no encuentran los medios para superarlas puede existir una disposición como parte distributiva del *habitus*, que conmina a la autoexclusión ante la carencia de elementos y el reconocimiento de que los estudios "*no son para ellos*".

Ahí ya dependía mucho del maestro, y la mayoría de los instructores salvo en algunas ocasiones, algunos sí como que se enfadaban "eso ya lo vimos" "eso ya lo deberían de saber y no te vamos explicar aquí qué es el constructivismo. Eso ya lo deberías de traer masticadito". Pero, la mayoría sí los tomaba como adultos. De hecho hubo un caso particular con un médico si mal no me equivoco, después se salió del seminario porque empezaba a hacer preguntas muy básicas muy tontas.(...)Entonces ahí sí, al principio el doctor sí era paciente pero después ya no, "no señor remítase a tales y cuáles libros aquí estamos viendo de aquí para arriba, y no nos vamos a regresar". Entonces sí generaba como un malestar general pero realmente ahí lo que pasó es que los grupos como que se van limpiando. Este señor en particular, a las varias sesiones, finalmente dejó de ir y ya. Pero generalmente tratábamos de que emparejéremos con algún compañero que tuviéramos más cercano pues ayudarnos un poco a emparejar. Pero incluso yo que vengo de un área que no es la pedagogía, yo no me sentí como si fuera garbanzo fuera de olla. (Egresada, Letras, L, p. 9)

Las deficiencias en el capital cultural del campo dificultan la integración académica y el desarrollo en los seminarios, proceso que parece actuó paulatinamente en un sujeto hasta llevarlo a la autoexclusión por ausencia de dones. La diferencia de niveles y tipo de capital cultural de los

estudiantes causa malestar en el grupo por la disminución del nivel de discusión o la necesidad de precisar elementos que se asume, ya conocen, similar situación parece existir en el tutor que tiene que estar constantemente explicando conceptos que ya deberían poseer. El ejemplo citado puede ser un caso de estudiantes admitidos sin poseer el perfil necesario para la integración académica, y que, ante la omisión en la enseñanza de estos elementos junto con la presión del grupo y el tutor pudieron producir la renuncia. Esto deja ver un filtro de selección de los destinatarios "reales" o con el perfil necesario, la autoeliminación es considerada como algo "natural" por la expresión "*se van limpiando*" como una especie de depuración de los miembros. Para los que tienen mayor sentido del juego, la estrategia para ajustarse a las formas de aprendizaje es el trabajo independiente de lectura y análisis e intercambio que le ayudó a adquirir los conocimientos necesarios para la integración pese a su diferencia disciplinaria. No está de más señalar que la estudiante se encuentra en el grupo de sujetos que tienen experiencia en investigación y disponibilidad para la lectura desde niña, características que pudieron contribuir a crear disposiciones que facilitarían su integración.

Al parecer la verdadera selección de aspirantes se efectúa dentro del programa en función de las dificultades para la integración a los seminarios. Esto genera varios problemas porque enfrenta a tutores y estudiantes a procesos de tensión cotidianos que afectan las dinámicas de formación y los índices de graduación que consideran el número de estudiantes que ingresan y egresan, y no eliminaciones diferidas como estas.

- *Diferencias de nivel.* A estas mezclas de trayectoria y *habitus* disciplinario debe agregarse que, como parte de la estructura del programa en ocasiones los estudiantes de maestría conviven con los de doctorado, experiencia que para algunos resulta atractiva, aporta elementos para la comprensión y eleva la discusión. Esta convivencia que no siempre es vivida como algo agradable pues a veces elevar el nivel de las discusiones implica la exclusión de aquéllos con menor capital cultural y sentido práctico, que no comparten los códigos, no entienden y presentan dificultades en su integración porque se plantean conocimientos ajenos o difíciles de comprender y apropiar. Este problema es subsanado por aquéllos con mayor sentido del juego a través del trabajo constante, pero a los carentes de esta disposición y conocimiento, los confronta con la angustia ante la imposibilidad de comprender y no saber la forma de acceder al conocimiento, manteniéndolos aislados académicamente.

Lo sentí más en el seminario de (X) que sería ya el tercer semestre, para mí ahí es cuando me di cuenta que había de doctorado como cuatro de doctorado y uno de primer semestre y veía la gran

diferencia. Cómo te diré, en cuanto a la experiencia, nivel de comprensión, análisis y lenguaje te angustia porque te salen muchas dudas. Por ejemplo, en el seminario de (X) me salían dudas hasta de la palabra que él manejaba ¿qué significa esa palabra? ¿qué dijo? por ejemplo dice que un Bourdieu habla de esto y esto, y que un Foucault hablan esto otro y yo decía ¿de qué se trata? Y te habla de temas de acuerdo a la didáctica y al campo del currículum oculto y de poder y de muchos conceptos. A mí eso sí se me hacía muy complejo y yo veía que los alumnos de doctorado sí podían contestar y sí me preocupaba, porque cuando leía decía ¿dónde dice eso? Pero yo veía que los de doctorado con él eran muy aterrizados y veía que explicaban y clarificaban más. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 62)

La dificultad de comprender el sentido de los códigos y de las participaciones de los estudiantes del doctorado, los lenguajes y los referentes que inciden en una deficiente integración y crean angustia. Hay que señalar que el desfase no es producido en el primer semestre sino en el tercero, lo que denota la necesidad de una constante integración y en este caso, hace evidente que, pese al recorrido la estudiante no ha logrado establecer las pautas teóricas y prácticas para ser parte del grupo. Lo anterior permite extraer dos ideas, la primera, que existe una gran dificultad para establecer intercambios cuando los códigos lingüísticos y los referentes son diferentes, creando marginación y exclusión, en segundo lugar, la dificultad de integración en los últimos semestres puede deberse a un alto nivel de exigencia o a que pese al tránsito por muchos cursos no se ha logrado configurar una base de capital cultural apropiada, lo que afecta la formación y graduación. Esta estudiante hace referencia a las diferencias en el nivel de lectura y en lo que ella refiere como "*¿dónde está eso?*" Factor que remite a diferentes referentes y formas de apropiarse del contenido que será desarrollado a continuación.

- *Nivel de lectura.* Una de las bases para integrarse a los seminarios es la lectura de textos, tarea mediante la que se incorporan nuevos conceptos y conocimientos. Los sujetos poseen diferentes niveles de competencia para esta actividad según su trayectoria, esto lleva a diferentes niveles de apropiación de contenidos pues lo más aventajados realizan lecturas transversales en las que se relacionan varios textos, la discusión de diferentes elementos y por consiguiente realizan comentarios más complejos de los de una lectura ingenua. Esta situación es difícil para los estudiantes de menor capital cultural y habilidades que no tienen un bagaje teórico o lingüístico para comprender lo que se dice, no saben leer entre líneas ni conectar ideas de varios textos, tienen mayor dificultad para comprender lo que se juega y ajustarse al nivel de discusión. Esta marginación académica impide la formación y es vivida con angustia porque no logran incorporarse al grupo.

Me sentía insegura, me hacía sentir hasta con cierto temor en algunas ocasiones porque yo hacía las lecturas, hacía las lecturas que se recomendaban, sin embargo, en la discusión entraban otros

elementos que yo desconocía y entonces era que no había forma de incorporarse, porque yo tenía lo que decían las lecturas pero no tenía otro tipo de conocimientos de los cuales se echaba mano durante la discusión. Entonces, a veces sí me sentía medio pérdida y decía ¿y ahora de qué están hablando? ¿Dónde lo viste que yo no lo ví? Pero poco a poco vas conociendo las dinámicas. (Egresada, Pedagogía, G, p.111)

El capital cultural incorporado y los referentes adquiridos son los lugares desde los que se efectúa la lectura por lo que, aquéllos lejanos al campo y con menor nivel de formación y *habitus*, carecen de los códigos de percepción e intercambio para apreciar las sutilezas del discurso en una lectura. Estas diferencias son apreciadas cuando otros, con mayores elementos de formación, elaboran lecturas más complejas, y producen en los de menor capital cultural, miedo y la necesidad de desarrollar estas habilidades para la integración. Este obstáculo es solucionado a veces, mediante la lectura de materiales laterales que van consolidando la habilidad y el capital cultural para la apropiación y la construcción de conocimientos y de la tesis. Actividad que sólo es posible cuando su *habitus* los predispone a apreciar e interesarse por la lectura y la incorporación de nuevos conocimientos, tendencia diferente a la de aquéllos que "*solo cumplir*" con la lectura encargada por el docente.

2) el segundo tipo de problemas en la integración académica se refiere a la creación de grupos muy estructurados que difícilmente aceptan a nuevos miembros, por lo que pese a estar inscritos en el seminario no logran integrarse, son ignorados lo que provoca un sentimiento de exclusión que marca una restricción que va más allá de lo formal y remite a afiliaciones previas.

Aunque hay seminarios que definitivamente son malos o que el mismo maestro hace su grupito de gente y uno cae ahí por casualidad. A mí me pasó con la señora (X) que esa clase era para que todo el mundo le echará muchas flores y yo no sabía porqué. Un día voy al (X) y me encuentro que todos trabajan con ella. Entonces era algo así como la sociedad de los elogios mutuos en la clase y nunca aprendí nada con esa maestra. Nos puso a leer un libro, nos mandó a comprarlos porque ella escribía en el libro y su esposo o algo así y entonces termina uno mal y no te acoplas porque son grupos cerrados. (Graduada, Arquitectura, G, p.15)

Según esta graduada, hubo una dificultad para la incorporación a un grupo muy estructurado que impedía la integración, una forma de exclusión pausada en la que se está ahí pero no se logra pertenecer al grupo y, por tanto, las posibilidades de formación se reducen. La membresía al grupo parece pagarse a través del reconocimiento del tutor y del grupo, como un culto o una forma de tributo que al parecer no fue pagado por la entrevistada y no logró pertenecer a ellos. Hay que destacar que el acoplamiento entre los estudiantes y los tutores se basa en la coincidencia de *habitus* y en el mutuo reconocimiento que como en el amor se corresponde en unos y en otros no. Así, la incongruencia

entre los sujetos marca la restricción para la integración de quienes no establecen formas de relación ni poseen las características para la interacción con este tipo de tutores.

c) Estructura de los seminarios

El nivel de discusión y construcción del conocimiento en los seminarios depende de la estructura que propicia el tutor. Con respecto a ello, la apreciación general es que existía un buen nivel en los seminarios, consideración frecuente en los que provenían de otras áreas o que ingresaron con el propósito de "actualizarse" y tienen poco contacto con el campo.

Creo que todos los que tomé se defienden bien. Y no sé, igual si yo los hubiera conocido y fuera de aquí de la UNAM a la mejor pensaría diferente pero como yo vengo de fuera de una institución como (X) que nada más se ha concentrado únicamente en formar profesionistas y no entra ni en la investigación ni en campos humanísticos, llegas y te encuentras esto y sí es una riqueza, y todos muy abiertos. (Egresada, Letras, L, p. 8)

Según la egresada, el desconocimiento de la institución y quizá del campo, hace que todo se vea bien, situación de "extranjera" que ella misma reconoce y desde la cual, otorga reconocimiento y tiene pocas críticas a la estructura y contenido de los seminarios. Esto mismo parece estar presente en los egresados cuyo único propósito es actualizarse. Sin embargo, para aquellos con mayor formación o situados en un lugar más próximo al campo académico de la maestría, la visión es más crítica, por lo que contrastan seminarios con una gran estructura con los más limitados, y comparan esta diferencia de calidad académica.

Pues mira, el primer semestre me gustó bastante, luego (silencio) y luego empecé a sentir que había como, no sé como decirlo como "disparejidad" en los maestros. Creo que hay maestros muy buenos y muy exigentes, pero hay maestros que sus clases son muy desordenadas. Lo que yo siento es que no hay como un nivel regular de los maestros. No es que sean buenos o malos maestros sino que no es un nivel muy particular, pueden ser muy buenos pero a veces me parece que el nivel de las clases no te exigen. (...) La verdad es que además con este rollo familiar, le deje de dedicar tiempo a la maestría, hice los trabajos prácticamente un día antes de entregarlos y no me iba mal, como que no demandaba de ti. O sea, si esto me hubiera pasado el semestre pasado hubiera reprobado porque con tus rollos personales a veces tienes que elegir a qué le pones atención. Y yo sentía a veces eso, que la maestría no exige de ti, o sea que igual vas a la clase y si no leíste no importa la puedes sortear, puedes ahí decir un par de cosas y la sorteas. Creo que hay algunos maestros que lo permiten o que hay algunos maestros que permiten eso como que la gente no estudie de veras o no se prepare para un seminario. Yo sé que la responsabilidad es de la persona pero me parece que a veces es como muy laxo el asunto, demasiado relajado, no sé. (Graduada, Química, A, p. 78)

La variedad de estructuras y de niveles de exigencia es percibida como una desigualdad en la formación en la que pueden navegar los estudiantes sin mayor esfuerzo, lo que hace que se relaje el compromiso por leer y hacer las cosas. No parece haber exigencia por estudiar, cualquier cosa puede

ser una participación, lo que puede provocar un bajo nivel de discusión, de intercambio, de formación, y da la posibilidad a estudiantes con carencias de concluir créditos de seminarios aun sin tener los elementos necesarios para la graduación. Reducir el nivel de exigencia produce un efecto negativo en la motivación de los alumnos de mayor capital por el poco reconocimiento del esfuerzo:

Pues a mí no me gustaba mucho porque no me sentía como muy motivada, como si quería lo hacía pero a veces sentía que el nivel de discusión era como un poco bajo en algunos seminarios. Ese semestre particularmente, me desilusionó muchísimo porque, además tenía esa sensación, –a lo mejor es un poco adolescente– de no importa lo que haga o sea pues de todas maneras voy a pasar. Y a veces si no tienes la motivación suficiente o la disciplina lo haces vas y pasas. Entonces eso hace que uno se desmotive frente a lo que se está haciendo. (...) Pero siempre tengo esa sensación, o sea no me gustaba que de pronto si hubo clases en las que no aprendí nada, fui y no aprendí nada. (Graduada, Química, A, p. 78)

El escaso nivel de exigencia de algunos seminarios reduce la motivación y el compromiso por estudiar pues se logra acreditar con “cualquier cosa”, y por tanto no hay tensión que obligue a crear nuevos conocimientos. Esto puede repercutir en la producción de trabajos de baja calidad académica, el egreso de estudiantes sin los requerimientos académicos necesarios para graduarse o el abandono intermitente ante la posibilidad de ir sorteando los problemas. Esta situación, que disminuye la motivación y los niveles de aprendizaje de aquéllos con mayor formación, puede apreciarse en el señalamiento “*no aprendí nada*” que refleja un reproche al incumplimiento de algunas expectativas académicas debido a las pocas aportaciones al conocimiento, en ciertos seminarios. Con todo, parece haber un balance entre este tipo de seminarios y aquéllos con una profunda riqueza como refiere la entrevistada, lo que pudo favorecer la formación y graduación.

Lo anterior nos lleva a pensar en la existencia de algunos seminarios que, por su bajo nivel de exigencia y trabajo, contribuyen a cubrir los créditos sin desarrollar las habilidades necesarias para alcanzar el grado pues existe la posibilidad de “*sobrevivir*” con “cualquier cosa” como lo señala la graduada. Este problema se agrava por lo que algunos académicos denominan “*la ausencia de la cultura de la reprobación*”:

Pero la cultura de reprobación en la UNAM no existe, entonces para que un tutor se atreva a reprobar a un estudiante tiene que ser una cosa verdaderamente tan evidente como la de este caso. (...) a la mitad del segundo semestre viene el tutor y me dice “oye, verdaderamente me quita una cantidad de tiempo espantosa, no puedo, renuncio” (...) O sea, este es el típico caso de una chica que va a terminar sus créditos, no con un promedio extraordinario pero los va a terminar porque no existe la cultura de reprobación y que se va a quedar dándonos lata permanentemente para ver cómo le dirigimos una tesis que no es capaz de hacer. (Tutora, FFyL, p. 7)

Según este fragmento, la reprobación no es una práctica común, lo que permite que la mayoría de los estudiantes concluyan los créditos con un promedio extraordinario, incluso los que tienen serios problemas académicos y que al no tener la formación requerida, se quedan atorados en el filtro de la tesis. Algunos estudiantes pueden continuar dentro del programa pese a sus carencias académicas, y llamarse egresados sin tener la formación para elaborar la tesis. Sobre este punto se revisaron las copias de actas de evaluación de los ciclos 2000 I y II, 2001 I y II, 2002 I y II, 2003 I y II y 2004 I, en ellas, se encontraron únicamente tres reprobados, dos alumnos con calificación de seis, dos sietes; el resto de las calificaciones se distribuían alrededor del ocho al diez, y NP,⁶ con lo que podemos corroborar esta falta de la cultura de la reprobación que facilita la permanencia y conclusión de cursos, pero ante la carencia de formación para graduarse, produce un elevado número de egresados y pocos graduados. Al respecto, la experiencia de una entrevistada puede ser ilustrativa sobre el rigor para otorgar calificaciones pues pese a sus carencias académicas –señaladas por la tutora y mencionadas por ella– logra avanzar en un curso.

Fijate que de los primeros trabajos que entregué fue a (X) (...) Yo nunca falté a sus clases con ella, me gustaba, pero no sabía cómo aterrizar el trabajo. Y pues lo hice cómo pude, con mis hijos encima, corriendo y mis hermanas en mi casa. Lo hice un día antes porque no sabía cómo hacerlo. Para esto, yo no manejaba la computadora, no le entendía y mi sobrina me ayudó. Y pues no lo revise, y que lo entrego. Y luego nos evaluó individualmente y me dijo: -quiero hablar contigo. Me dijo: - ¿Cómo es que hiciste el trabajo?, ¿tú lo redactaste? ¿Tú lo transcribiste? - No, me ayudaron. - Este no tiene ni siquiera nivel de bachillerato. Y bueno, me sentí muy mal. Yo incluso le dije: maestra, déme el trabajo, mire lo voy a mejorar. Y me dijo: no, así déjalo. Y después cuando me puso nueve, dije: ¡ah! No sabes cómo me levanto el ánimo. Yo te juro no lo quiero repetir tanto pero sí siento que soy burra, sí siento que no sé, sí siento que me falta mucho por aprender, pero el que los maestros no te descalifiquen tanto me motiva a seguir adelante. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 61)

A veces las condiciones personales de los estudiantes, la carencia de un sentido práctico para saber cómo elaborar un trabajo y usar medios electrónicos, dificultan la redacción de éste. Estos factores contribuyen a la creación de productos sin los requerimientos académicos con faltas atribuibles a niveles previos, que hacen evidente la escasa formación y dejan abierta la posibilidad de sortear los créditos y avanzar con una alta calificación. Con esto, se refuerza la idea sobre el bajo nivel de exigencia en algunos seminarios y la posibilidad de acreditar con *"cualquier cosa"* señalada con anterioridad por otra entrevistada. Así, se permite concluir seminarios a casi todos los estudiantes y se confunden los que tienen formación con los que sólo cubrieron el requisito.

⁶ Copia Actas de evaluación: 2000-1, 2000-2, 2001-1, 2001-2, 2002-1, 2002-2, 2003-1, 2003-2, 2004-1.

Cuando los criterios de calificación no establecen una diferencia entre el capital cultural y la formación de los estudiantes puede afectarse su motivación y empeño por distinguirse ante una misma calificación, lo que provoca frustración y fricciones en la interacción profesor-estudiante, especialmente en personas cuya formación es muy competitiva:

Bueno ante todo creo que las materias, bueno no las materias, los profesores, los asesores tienen muy diferentes puntos de vista con respecto a lo que es la maestría, yo siento a algunos profesores son muy responsables. Me parece que están muy interesados en que nosotros avancemos en el camino de la enseñanza y de toda la problemática educativa. Pero sinceramente, y sin decir nombres, creo que hay profesores que no deberían estar ahí, son muy irresponsables, muy faltos de responsabilidad, faltos de criterio, muy injustos. Incluso en los criterios que aplican para evaluar. Criterios del tipo de... en un momento dado uno puede estar entregando trabajos cumpliendo, y otros no lo hacen en absoluto y era manifiesto, y los mismos profesores lo manifestaban, y a la hora de fin de año tienen la misma calificación que uno. Sé que una calificación no refleja el aprendizaje de uno. Yo, en lo particular, no estaba inscrita nomás por la calificación, quería conocer otras opiniones y adentrarme en el mundo de la educación y extra aula. Pero a mí, en lo particular sí me molestó muchísimo, que yo viera eso de compañeros totalmente irresponsables, que al final tenían la misma calificación que yo. (Egresada, Química, C, p. 37)

La cuestión de la calificación puede causar conflicto, pues no se ve valorado el esfuerzo del estudiante, se percibe injusto con respecto al esfuerzo invertido lo que puede repercutir en la motivación por esforzarse. A veces los criterios de calificación pueden ser iguales para todos, lo que afecta la motivación de aquellos que invierten más tiempo o esfuerzo en la búsqueda por distinguirse del resto, trabajo que resulta invisible en la evaluación y que hace navegar con el mismo rango a estudiantes trabajadores y aquellos con dificultades. Esto causa molestia y pone en entredicho la autoridad y compromiso del maestro, al poner calificaciones generalizadas y fomentar la permanencia y avance de personas sin el sentido práctico para el desarrollo de la tesis. Esta situación contribuye a que exista un amplio margen de egreso por la posibilidad de sortear los problemas, grupo con reducidas posibilidades de graduarse por su ausencia de formación.

Lo anterior lleva a pensar que solo los que poseen desde su ingreso un sentido práctico y capital cultural necesario, o lo adquieren por otros medios, tienen posibilidades de graduarse. Al respecto una entrevistada señala:

Por otro lado, es verdad que tenemos un núcleo importante de estudiantes que, aunque quisieran, no pueden hacer la tesis. La tesis que pedimos aquí no la pueden hacer la mayor parte de los estudiantes egresados. O sea, las exigencias de nuestros tutores para una tesis de maestría no las podemos satisfacer con la formación que recibieron en la maestría y esto es gravísimo. (Ex-funcionaria, p.10)

La correlación entre el nivel de exigencia académica y la formación recibida, sugiere corroborar nuestro comentario anterior de que sólo quienes ya poseen el sentido práctico podrán

graduarse pues en la institución no se adquiere; mecanismo de selección interna que reduce las posibilidades de un número importante de estudiantes que desde el inicio no tienen el perfil requerido y no pudieron adquirirlo pese a concluir los créditos. Esta situación da como resultado un gran número de estudiantes con los créditos cubiertos pero sin las disposiciones necesarias para graduarse.

d) Los seminarios de metodología

La ausencia de un sentido práctico para la elaboración de la tesis dirige nuestro interés a los seminarios de metodología y transmisión del sentido práctico como una forma de sortear los obstáculos anteriores. Este tipo de seminarios son parte fundamental de la formación y para que puedan contribuir a la graduación, es necesario que los estudiantes tengan un eje ordenador o problema sobre el cual investigar, para poder trabajar alrededor de él. Esta condición no siempre es posible porque, tal como ya se ha mencionado, los motivos de ingreso varían y pueden no estar muy vinculados con algún interés académico.

Los alumnos en términos generales, no tienen idea de qué es lo que quieren hacer y por lo tanto tampoco saben cómo lo van a hacer, la metodología que van a utilizar, el tipo de investigación que van a realizar. No tienen idea de nada, están perdidos. El primer semestre la maestría, básicamente lo ocupó en que elaboren su proyecto de investigación y con eso me doy por bien servida. En el segundo semestre ya le solicité un adelanto de su trabajo de tesis. En términos generales creo que da buenos resultados, creo que sí se cumple. (Tutor, FFyL, C, p. 65)

Según la tutora, el proceso es más difícil porque los estudiantes ingresan sin una idea clara de lo que quieren hacer, no hay eje sobre el cual articular conocimientos ni para la inculcación de un sentido práctico. Este problema puede estar relacionado con los motivos de ingreso de los estudiantes, especialmente en los que hay premura por entrar por razones laborales o contextuales sin ningún interés académico, no hay sentido del juego ni la necesidad de definir una línea de formación sobre la cual ir hilvanando y, como la tutora señala, "están perdidos". Por el contrario, cuando existen las condiciones anteriores hay posibilidades de construir y desarrollar un proyecto. Estos espacios pueden ser mejor aprovechados por aquellos con mayor sentido e interés en el juego académico, un *habitus* coincidente y poseen los códigos de percepción para entender las sutilezas del proceso; de otra manera, los seminarios presentan conocimientos difíciles de aprovechar.

Hay que considerar que estos seminarios buscan afianzar un sentido práctico para elaborar su proyecto de tesis, desarrollo que supone una base de disposiciones previas coincidentes con esta actividad. El problema es que, tal como lo señalamos en las características de los agentes, muchos ingresan sin esta destreza y luego de haber tenido muchas dificultades en la tesis de licenciatura, por

lo que la transmisión de este sentido práctico se dificulta, los referentes aparecen como algo teórico que no logra convertirse en una habilidad:

Los seminarios como que se quedan muy en el aire, sobre todo las investigaciones que son las más relacionadas con la tesis y elaboración del proyecto, son más bien teóricos. Yo tomé tres de este tipo y el último fue el que me ayudó más para concretar, los demás como que se quedan en la teoría, no estructura uno. (Egresada, Pedagogía, C, p. 60)

El tratamiento teórico, sin referencia práctica, hace que parezca superficial porque no hay forma de traducir estos elementos a un sentido práctico que permita armar la tesis, problema que puede deberse a la ausencia de códigos de percepción y disposiciones (*habitus*) que se vean reforzados u orientados por estos planteamientos, no hay adquisición del sentido práctico pues se cree que de forma automática se aprende de la teoría. El obviar la adquisición de esta destreza a través de la transmisión de los aspectos generales, dificulta la elaboración de la tesis porque el aprendizaje del sentido práctico se realiza de forma aislada, por ensayo y error, consumiendo tiempo y llevando en algunos casos a reducir la motivación por la elaboración de la tesis.

III. INTEGRACIÓN SOCIAL

Hasta aquí hemos destacado la importancia de la integración académica al programa; sin embargo de acuerdo con Tinto, para lograr la permanencia es necesario atender también a la integración social como un punto clave para crear un sentido de pertenencia y la transmisión de saberes y costumbres necesarios para ser miembro del posgrado. Este nivel de integración puede ser apreciado por la frecuencia y la intensidad de los intercambios mediante los cuales se crean vínculos entre los sujetos. Dada su importancia, se cuestionó a los estudiantes sobre el tipo de relaciones que establecen con los diferentes miembros del programa. Con respecto a los compañeros señalaron que la mayoría tiene una buena relación entre ellos, sin embargo los intercambios no parecen ser muy frecuentes ni intensos, y se reducen a lo que sucede dentro del aula con lo que podría suponerse un bajo nivel de integración social, que puede deberse por las condiciones de los estudiantes y la necesidad de atender a diferentes obligaciones.

Prácticamente no tuve mucha relación con mis compañeros casi nunca. O sea, fuera de lo que platicas en lo que llega el maestro. A mí de primera entrada, me cuesta trabajo hablar, no soy de las que llega alguien y le cuento las cosas, luego ya me suelto pero de primera instancia no soy como muy hablantina. Entonces pues eso no tenía mucha relación. Además, este asunto de que la gente trabaje, como que la gente llega y se va, no hay, yo nunca tuve en la maestría un sentimiento de pertenencia, aun después de terminar no tengo un sentimiento de pertenencia. (Graduada, Química, A, p. 78)

Según la graduada fue difícil establecer contactos por las ocupaciones laborales y personales, no hay un sentido de grupo, se está aislado se *"llega y se va"* por lo que no hay una fuerte integración ni sentido de pertenencia a un grupo que afiance la permanencia y sirva de sostén emocional en los momentos de tensión. Esto da la sensación de estar solo y reduce la posibilidad de que un sentido de grupo que fomente la motivación por graduarse, percepción que incluso persiste en algunos graduados como la entrevistada.

Conforme a lo anterior, las condiciones de ciertos estudiantes limitan la posibilidad de establecer lazos y crear grupos, los contactos se reducen a lo formal, postura frecuente en la mayoría. Sin embargo, el grupo cuyos motivos de ingreso están vinculados con la necesidad de una actividad lúdica de "entretenimiento" sí lograron establecer lazos que van incluso más allá de la institución.

Pues como dejé mi generación y mis cuates hasta la fecha nos vemos y tomamos café y nos hablamos. Uno de ellos tuvo un infarto y estuvimos pendientes. Me avisó (X) que es de mi generación, es muy linda, la quiero mucho y yo sé que ella me quiere bien. Somos cinco los que nos vamos a tomar cafecito y que estamos echémosle ganas. Hay uno particularmente que no es de mi generación pero compartió mucho conmigo que es como mi hermanito (X). Con él íbamos a todos lados, nos queríamos titular juntos. En ese sentido sí fue regresar a la escuela y el rollo de traer el sándwich y bien lindo, porque lunes salíamos bien temprano y yo tenía que regresar hasta la noche y como en la licenciatura te cargas tu comida, estás esperando una hora o estás estudiando en la biblioteca. Eso era como muy en los viejos tiempos y fue muy padre. (Egresada, Teatro, M, p. 95)

De acuerdo con esta entrevistada, se crearon lazos de amistad que fomentaron los intercambios más allá del tiempo y espacio institucional, creando un grupo de apoyo y acompañamiento que propiciaba la graduación. Pero parece que las condiciones, intereses y perfil de los estudiantes no lograron concretar el proyecto pues ninguno de los miembros del grupo ha concluido a dos años de su egreso.

La dificultad para generar y establecer lazos entre los estudiantes no sólo se debe a las condiciones de los mismos, en este problema inciden otro tipo de factores que se tornan determinantes, como son las diferencias en perfiles, trayectorias, intereses y características que pueden marcar distancia e incompatibilidad entre ellos.

Con ellos no tuve mucha relación porque los que eran como de mi edad provenían de otras áreas, y entonces, como no habían estado en el propedéutico, se encontraban con muchas dificultades. Y por otro lado, había otros que eran muy jóvenes en la maestría. (Egresado, Pedagogía, A, p.27)

Aquí vemos como las diferencias de edad y de área, establecen distanciamientos académicos y generacionales que impiden ampliar los contactos y establecer grupos de afiliación, especialmente

los grupos más jóvenes quienes pueden tener muy presente los amigos de la licenciatura, y buscan el mismo ambiente que en otros espacios se generaba.

Otro elemento que dificulta estos vínculos, es que los grupos de los seminarios son revolventes, por tanto quienes logran establecer grupos de afiliación en un semestre no pueden continuarlos en los siguientes y constantemente se ven en la necesidad de incorporarse, sin tener una comunidad de pertenencia:

Y de los compañeros, en los primeros semestres, en el primero y segundo semestre, mmm, fue como que la relación más cercana con compañeros porque bueno terminábamos los seminarios, discutíamos sobre las cosas que habíamos visto. Había compañeros que si tenías alguna duda, te decían: yo creo que puedes ir a buscarlo a tal lado. Era como una relación como más de solidaridad, de que si yo sé algo te lo puedo compartir a ti. Pero ya en estos últimos semestres como que me he encontrado con compañeros como yo que nada más salgo y me regreso a mi trabajo o tengo que hacer otras cosas, como no es la relación así tan estrecha como en esos dos semestres. Además, como eran compañeros que ya salían, estaban los últimos semestres pues ya en estos no los volví a ver. Incluso al que me he encontrado en estos últimos tercero y cuarto a puros compañeros nuevos, ya a ninguno de los compañeros que conocí en un principio me volvieron a tocar. (Egresada, Pedagogía, E, p. 120)

De acuerdo con la entrevistada, durante los primeros semestres se establecieron vínculos sociales que favorecieron la integración y el intercambio de conocimientos y apoyo académico, elementos favorables para la formación. Sin embargo, en semestres posteriores no logran establecerse vínculos que propicien estos intercambios por el cambio de grupos y las ocupaciones de los estudiantes, esto hace difícil crear un grupo y un sentido de pertenencia con la institución, que afiance la permanencia y favorezca la formación, pues aunque se logren crear lazos estos se disuelven.

Si la relación entre los estudiantes resulta compleja por sus ocupaciones y características, con los tutores se vuelve más compleja, pues aunque todos señalaron tener una relación agradable, los contactos se reducen a lo formal y sólo los estudiantes incorporados a proyectos de investigación señalaron tener mayor frecuencia e intensidad en el trato con tutores.

Con los maestros me llevó muy bien con (X) por ejemplo, me llevó muy bien y seguí con ella en algunos seminarios. Hasta la fecha nos llevamos muy bien hasta me invitó a hacer un artículo con ella. Con (X) que fue mi maestro también una muy buena relación, porque trabaja con (X) entonces ya le tengo que llevar ciertas cosas. Con (X) también él es muy buena onda, en el sentido de que yo puedo ir con él preguntarle. Con (X) muy buena también. (Egresada, Pedagogía, Y, p. 50)

Al parecer, la relación entre los agentes es tan amplia que se refuerza el plano académico, se favorece el aprendizaje, se fomentan lazos que puede ayudarle al desarrollo de una carrera académica y la acumulación de capital mediante publicaciones. Esta interacción refuerza el sentido de

pertenencia al campo, la incorporación del *habitus* y la graduación. Cabe señalar que los nombres citados por la entrevistada son los miembros del proyecto y del centro donde participa, lo que sugiere la posibilidad de que tiene una adecuada integración social a este espacio, factor que favorece su formación y le da la posibilidad de ampliarla más allá del espacio institucional, situación que no está al alcance de muchos.

COMENTARIOS FINALES

El sentido del juego proporciona a los sujetos la habilidad para elegir los cursos y prácticas pertinentes para lograr la formación y graduación en los plazos sugeridos por el programa; sin embargo, esta cualidad no la poseen todos, lo que les impide seleccionar actividades que contribuyan a la formación en una línea y el desarrollo del trabajo recepcional. Los sujetos desconocen las sutilezas del juego y no alcanzan a percibir el vínculo entre los contenidos de los cursos, su línea de formación y su graduación, estos elementos aparecen separados, con esto se corre el riesgo de cursar un curriculum formal sin mucha incidencia en una línea de formación ni para la elaboración de la tesis. Esta tarea tiene que realizarse fuera del tiempo institucional y de forma solitaria, lo que extiende las trayectorias e implica un alto nivel de dificultad por el aislamiento académico con que se construye. Este conflicto podría ser solventado con la guía de un experto (tutor) que oriente sobre las reglas del juego, pero sólo un restringido número de estudiantes reciben este apoyo, reduciendo notablemente las posibilidades de aprovechar y orientar su formación y de realizar recorridos cortos.

El propósito de los seminarios es fortalecer el capital cultural y el *habitus* necesario para que los sujetos se conviertan en maestro; sin embargo este proceso a veces no es posible porque existen algunos mecanismos de exclusión que impiden la integración, entre los que destaca el uso del lenguaje especializado que separa y aísla a todos los que no poseen los mismos códigos lingüísticos y la formas legítimas de intercambio. La ausencia de capitales ejerce presión sobre el sujeto que se siente marginado, aislamiento en el que colabora el grupo ejerciendo presión para tener un ritmo de aprendizaje que deja fuera a los de menores cualidades, es lo que algunos llamaron "*los grupos se van limpiando*". Superar este problema requiere de un trabajo por parte del sujeto para ir incorporando el capital cultural y *habitus* del campo, esfuerzo que a veces no saben cómo encarar y al que no siempre están dispuestos.

Los desiguales niveles de sentido práctico para leer, analizar y relacionar textos se hacen evidentes en la dinámica de los seminarios por lo que los intercambios y la apropiación de contenidos

son heterogéneos. De alguna manera quienes poseen mayor sentido práctico pueden apreciar las sutilezas de un texto y elaborar construcciones más complejas que los de menor capital, estas diferencias se traducen en diferentes niveles de formación en los seminarios.

Estas carencias no son evidenciadas durante la trayectoria pues hay la tendencia, en algunos seminarios, a permitir el tránsito de sujetos sin las cualidades necesarias, mismos que logran concluir los seminarios. Esto propicia que los grupos con menor formación se confundan con los de elevado capital cultural y aparentemente todos logran concluir los créditos de los seminarios, pero al carecer del sentido práctico para la elaboración de la tesis no logran graduarse; problema que favorece un alto número de egresados y pocos graduados. La cuestión se agudiza porque al parecer, el sentido práctico necesario para la elaboración de la tesis no es inculcado dentro del programa y tiene que ser adquirido en otros espacios para lograr graduarse, por lo que los dos grupos que ingresan al posgrado con fuertes carencias tendrán serias dificultades para graduarse.

Estos problemas podrían resolverse con la ayuda y el apoyo de otros sujetos en el campo que los introduzcan al *habitus* y formas de trabajo, sin embargo este intercambio no es posible por la escasa relación que prevalece, situación ligada a que las condiciones no les permiten dedicar mayor tiempo a esta actividad, los contactos se mantienen en lo formal, reduciendo con esto el sentimiento de pertenencia a un grupo, los intercambios de conocimientos, destrezas y la apropiación del *habitus*, se está solo y con mayores posibilidades de abandonar el desarrollo de la tesis, particularmente cuando no hay interés por el grado.

CAPÍTULO SEIS

LA TUTORÍA

Los seminarios y las actividades extraescolares proporcionan a los estudiantes los conocimientos y las destrezas que contribuyen a su transformación en maestros y a la configuración de un cuerpo de conocimientos para la elaboración de la tesis. A veces este trayecto es azaroso porque los alumnos no tienen la experiencia y el sentido del juego para definir intereses académicos y elegir las actividades que contribuyan a su formación en una línea, problemas que pueden ser solventados mediante el apoyo de un experto del campo (el tutor), que va introduciendo al estudiante a las reglas y las formas de trabajo para tomar decisiones más acertadas. Esta relación de enseñanza-aprendizaje se denomina tutoría, y consiste en la inculcación de un sentido práctico mediante el cual se apoya la formación y la realización del trabajo recepcional, razón por la cual es de suma trascendencia para la graduación, particularmente en los casos en los que no existe mucho sentido del juego sobre las formas de trabajo y de construcción de conocimientos.

La tutoría es un proceso muy complejo que agrupa una gran cantidad de prácticas, de las cuales sólo vamos a destacar aquellas que consideramos tienen mayor incidencia en la graduación. Para lograr este objetivo, el capítulo está dividido en seis apartados, el primero aborda la figura del tutor, sus funciones y la diferencia con respecto a la del asesor, conceptos básicos que influyen en las formas de enseñanza y guía de los estudiantes; el segundo, analiza las formas de incorporación con los tutores, los problemas más frecuentes de estas prácticas y su incidencia en la integración y permanencia; el tercero, examina las diferentes dimensiones que comprende el trabajo tutorial, los problemas más frecuentes y la forma en la que afectan el desarrollo del trabajo recepcional; el cuarto, estudia las características de la relación tutorial y las cualidades que coadyuvarían a la graduación; el quinto, señala las diferentes modalidades de tutoría que se encontraron en los estudiantes y tutores entrevistados y algunos aspectos problemáticos que afectan la formación; y cerramos este capítulo con un tema de suma trascendencia: las condiciones en que se desarrolla esta relación formativa.

I. LA FIGURA DEL TUTOR

La Maestría en Pedagogía, en sus inicios, manejaba la figura del asesor que consistía en el apoyo para el desarrollo de la tesis al final de la trayectoria, misma que fue sustituida en el nuevo programa por la figura del tutor que tendría la función de formar y transmitir un oficio, coadyuvando a la formación desde el momento de la incorporación y hasta la obtención del grado, es decir una guía académica a lo largo de toda la trayectoria del estudiante. Según el programa, el tutor debe apoyar en la elaboración de un programa de actividades académicas dirigidas a una línea y proyecto, la orientación en la selección de materias que contribuyan a la formación, así como dirigir y avalar la tesis de grado.¹ Este cúmulo de actividades y procesos resultan mucho más complejos y extensos que la guía para la elaboración del trabajo recepcional, y constituyen un sustento valioso para conducir la trayectoria de los estudiantes y coadyuvar en la eficiencia terminal.

La modificación de la normatividad es reciente y no parece venir acompañada de los sustentos pedagógicos que guíen esta práctica y ayuden a la modificación del *habitus* del asesor al del tutor. Esta carencia de fundamentos ha impedido que en algunos casos los sujetos perciban la diferencia entre ambas figuras, sus funciones y el papel que tienen en la formación y guía de los estudiantes, por lo que en la práctica se tiende a mezclarlas o a interpretarlas desde su experiencia y posición, situación que ha dado pie a que prevalezca la práctica anterior. Sólo aquéllos que tienen una elevada posición en el campo y un gran sentido del juego de la formación, tienden a percibir la diferencia y a definir la tutoría como la formación para un oficio que se extiende más allá del trabajo recepcional.

Dicen que la palabra tutor es la rama del palito al que se le pone una rama débil para sostenerla, para fortalecerse y encauzarse una persona para un oficio, eso para mí es el tutor. De manera que la persona pueda ser independiente, aunque siga trabajando contigo pero que ya tenga su propia línea su propio trabajo, la fortalece uno. Para mí, tutor implica una alta responsabilidad, te debo ser sincero, en maestría tengo sólo dos personas, han sido mi trabajo de tutoría más en el doctorado que en la maestría y se cultiva todo esto que mencionábamos, la amistad, debe haber empatía sino no funciona la tutoría si las personas hablan lenguajes distintos no funciona, si no se llevan bien no funciona. Tienes que llevarte bien con la persona y también la persona tiene que estimarte sino no funciona. Para mí el tutor debe de tener lo que Bourdieu llamaba autoridad pedagógica, no autoritarismo es distinto. Autoridad pedagógica esto es, que el estudiante esté convencido de que el tutor tiene un conocimiento o una experiencia capaz de transmitir al estudiante. Si hay esa autoridad pedagógica en el tutor creo que funciona la tutoría; para mí eso sería un tutor, una persona que tiene autoridad y que puede encauzar a una persona en este oficio en su propia línea. (Tutor, CESU, J, p. 41)

¹ Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, CESU, ENEP Aragón, UNAM, 1999, pp. 64-65.

El entrevistado señala la imagen del tutor como alguien que proporciona sostén, guía y formación, parte del oficio de ser Maestro en Pedagogía, para que posteriormente el sujeto pueda independizarse. Pareciera que el tutor transmite la parte disposicional y categorial del *habitus*, cuestiones que van más allá del trabajo recepcional y remiten a práctica, trabajo y construcción de productos, por lo que es una actividad de suma trascendencia y gran responsabilidad, que repercute en las acciones futuras de los sujetos. Esta tarea requiere de la congruencia en los códigos de intercambio, reconocimiento de la autoridad pedagógica, la congruencia social y un vínculo afectivo, por su complejidad no puede realizarse con un amplio grupo de estudiantes pues esto reduciría la posibilidad de establecer estos lazos. En este caso, podríamos pensar que el *habitus* del tutor le configura las estructuras necesarias para percibir estas diferencias, y el papel y características de cada una de las figuras, posición que puede ser entendida si consideramos que se trata de un académico cuyos temas de investigación están involucrados con esta actividad, lo que puede coadyuvar al conocimiento sobre el tema y a esta perspectiva.

Esta práctica contribuye de forma positiva en la graduación, sin embargo no es común, pues en muchos académicos prevalece la idea de que el tutor sólo apoya el desarrollo de la tesis y sus actividades se restringen a este rubro:

Pues para mí, ser tutor es una persona que orienta a un estudiante sobre por dónde ir en su investigación. Creo también, yo siento, que es acompañar al estudiante porque si yo asesoro a un estudiante tengo que ayudarlo a salir. Por ejemplo los estudiantes me llaman y me dicen "oye quiero que revises esto, que discutamos esto" y yo estoy siempre con 20,000 cosas pero siempre trato de encontrar tiempo para leer lo que me dan los estudiantes y para discutir con ellos sus avances. (Tutor, CESU, A, p. 45)

El tutor considera que su función es la de guiar la investigación para aclarar o transmitir conocimientos y revisar los avances, en esta imagen prevalece un compromiso porque los estudiantes se gradúen. El problema es que, al descuidar la elaboración de la estrategia de formación y dejarla en manos del estudiante, reduce las posibilidades de graduación a las de un selecto grupo que tiene un mayor sentido del juego, y sabe dónde y cómo invertir, para aprovechar mejor los espacios de formación. Así, aunque la tutoría representa un espacio importante para la formación, la elección de actividades y el desarrollo del trabajo recepcional, en algunos tutores no parece existir una transición del *habitus* de asesor a tutor que modifique las prácticas, lo que limita sus aportes e incidencia en la eficiencia terminal.

II. LA INCORPORACIÓN CON LOS TUTORES

El primer paso en la tutoría es la incorporación con los tutores, que puede ser por asignación institucional o por elección del estudiante; proceso que requiere del ajuste de expectativas, intereses, perfil y *habitus* del tutor y el estudiante que favorezcan la integración, de lo contrario pueden presentarse obstáculos que retrasen la formación y la graduación. En este espacio vamos a analizar cuales son las formas de reunión o de asignación de estudiantes y la manera de resolver los conflictos cuando hay incompatibilidad.

a) Las formas de incorporación. La incorporación con los tutores puede ser por dos vías, asignación institucional o elección del estudiante.

- **Asignación institucional.** Según el programa, es propiedad del Comité Académico designar a los tutores de acuerdo con la línea temática en la que quiere formarse el estudiante, en función de la oferta de tutores. Esta asignación está basada en el proyecto o ensayo presentado en la selección; un primer problema es que en ocasiones, los alumnos sin sentido del juego presentan un trabajo sólo para cubrir el requisito y no tienen claro lo que quieren hacer, lo que dificulta la designación del tutor. La escasa claridad sobre los intereses académicos puede originar designaciones formales que después no coincidan con los intereses de los sujetos.

Un segundo problema en la asignación de tutores es que, tal como se señaló en otro momento, el filtro de selección a veces no es lo suficientemente claro e ingresan estudiantes con proyectos cuyas líneas no son cubiertas por el programa, esto supone dos salidas: asignar un tutor sin conocimiento del área que tenga que aprender con el estudiante el contenido y desarrollo de una línea o bien, buscar ayuda externa.

Pero, qué pasa cuando entran estudiantes que han sido aprobados por los dos revisores y por el subcomité de admisión que tienen un proyecto de investigación cuya línea no está contemplada en el plan de estudios y no está cubierta por ninguno de nuestros profesores. A veces acudimos a profesores externos que sabemos expertos en el tema. Pero también esto tiene sus dificultades porque con una frecuencia increíble nos dicen "yo no quiero" y entonces ahí vamos acudiendo al que se deje, lo cual es también una tragedia para el estudiante. (Ex-funcionaria, p. 8)

La falta de rigor para la selección de candidatos congruentes con el programa, origina la dificultad de asignar tutores acordes con sus líneas temáticas, lo que marca una seria desventaja para estos estudiantes que no contarán con una guía congruente con sus intereses y tendrán más

dificultades en su formación por la soledad del proceso. Este problema es solucionado con la ayuda de tutores externos, pero éstos parecen no estar muy interesados en la formación de los alumnos y en su calidad de “extranjeros” del programa, pueden desconocer las actividades que aportarían mayor formación al estudiante. Los estudiantes que no logran encontrar apoyo y tienen que buscar cubrir el requisito aunque el tutor no posea las condiciones y conocimiento sobre el tema, con lo que corren el riesgo de quedarse solos en el proceso. Estas desventajas permiten entender el uso de la palabra “tragedia”, en donde el final desgraciado puede ser el abandono o la construcción solitaria de la tesis después de muchos tropiezos debido a la ausencia de apoyo.

Finalmente, la asignación de tutores constituye un medio para relacionar la línea de investigación del tutor con la del estudiante, tal encuentro depende del ajuste entre ambos por lo que resulta azaroso. Cuando hay una relación positiva, el estudiante paulatinamente, va desarrollando actividades que contribuyen a su graduación, sin embargo, en caso de ser incongruentes en algún aspecto, se ven forzados a establecer una relación que se torna compleja y puede llevar a la disputa o el cumplimiento de un requisito sin que exista una real integración académica que afecta la graduación.

- Elección del tutor por los estudiantes. La otra forma de incorporación con el tutor es a través una elección del alumno que supone un conocimiento tentativo de la línea de trabajo del tutor y sentido del juego para definir el tema. Si ambos elementos se cumplen, el estudiante tiene posibilidades de elegir, condición que parece ser más frecuente en aquéllos cuya licenciatura de origen es la pedagogía, provienen de la misma institución, conocen a algunos tutores, tienen sentido e interés por el juego y han definido una estrategia de formación en una línea, características que les dan la ventaja de conocer formas académicas y seleccionar a un tutor acorde con sus intereses. Sin embargo, esto no es común y algunos estudiantes, sin referentes sobre los temas ni conocimiento sobre los tutores y formas de trabajo, tendrán más dificultades para una elección adecuada.

Las formas para elegir el tutor son variadas y abarcan:

1) *Elección conforme al tema*: esta opción requiere la definición y ubicación de una línea temática y un conocimiento de las personas que trabajan estos temas para garantizar una congruencia académica que favorezca la formación. En ella se presentan dos posibilidades, que los estudiantes busquen información sobre los tutores y elijan aun sin tener contacto con ellos.

A (X). Sabía que ella daba (X) y que a mí me interesaba lo (X), y le presenté el proyecto. Yo estoy haciendo un trabajo de corte cualitativo con adolescentes y eso es lo que quiero seguir trabajando. Entonces en ese sentido tenía esa perspectiva. Le hablo a ella y le digo: soy de recién ingreso, estoy muy desconectada de cómo funciona esto. Ella me dijo: bueno los alumnos tienen un tutor, tú pregunta bien cómo está y déjame leer tu proyecto. (Estudiante, Pedagogía, B, p. 89)

En este caso no existía un contacto previo, sólo un conocimiento que hacía compatible la perspectiva del tutor con sus áreas de interés y en función de ello se hace la elección, lo que favorece la formación en una línea. Llama la atención que la tutora le preguntara a la alumna cómo funciona la tutoría, lo que podría referir a un desconocimiento de su funcionamiento en términos administrativos.

Otros por las disposiciones previas de licenciatura establecen contacto con el tutor antes del ingreso, lo que favorece la incorporación y el ajuste entre ambos en lo académico y las formas de trabajo, factor propicio para la integración.

No, yo ya tenía, es que cuando empecé a estar como interesada en esto, pues empecé a hablar con algunas personas que yo conocía y que, además tenían que ver con esta maestría que pensaban meter ahí de enseñanza de las ciencias. Y conocí a un doctor que fue director de la facultad (X), que había sido mi maestro y que además lo conocía bien y él hace como cosas sobre todo de divulgación de las ciencias. Entonces lo busqué y me dijo: trabaja conmigo. Entonces ya empecé a trabajar con él, fue mi tutor antes de empezar la maestría, dos semanas antes ya había ido con él y ya había empezado a leer cosas. Entonces, pues yo ya tenía tutor cuando entré a la maestría y él ya había sido tutor de otras dos personas en el doctorado entonces pues no hubo ninguna bronca de inscribirlo ni nada de eso. (Graduada, Química, A, p. 77)

La estudiante parece tener contactos con personas del campo lo que puede marcar una ventaja en la integración social. Al mismo tiempo, se aprecia un sentido del juego que le permite adelantarse en el contacto con el tutor desde antes de su ingreso, contacto que pudo proporcionar el conocimiento de las formas de trabajo y el ajuste en la relación, elementos favorables para la integración. Hay que remarcar que esta disposición a buscar el tutor e incorporarse de forma previa a él es propia de las áreas exactas y científicas por lo que su procedencia académica parece incidir favorablemente en la disposición de buscar al tutor.

2) *El mismo tutor de licenciatura:* Para otros, la historia y las experiencias de la licenciatura a veces los predisponen a dar continuidad a un trabajo académico ante una fuerte integración y congruencia y eligen continuar con el mismo asesor. En estos casos, existe el beneficio de la integración académica y social de un trabajo previo que da continuidad a los procesos, y el sujeto no tiene que pasar por un periodo de ajuste. El problema que podría presentarse cuando hay un excesivo énfasis en la parte

social y personal que combinado con las condiciones de los sujetos, ayude a relajar las exigencias académicas en detrimento de la formación.

Tenemos muy buena comunicación, el sistema siguió siendo el mismo, sólo que con el trabajo la verdad le dediqué poco tiempo a la tesis. Te digo, especialmente en el segundo semestre que no hice nada. (Egresada, Pedagogía, L, p. 79)

Según la estudiante, el proceso de formación continuo de la misma manera por lo que podemos aducir que el ajuste a las formas de trabajo se realizó de forma previa; sin embargo, la dedicación exigua e incluso el abandono parcial, marcan una ocupación poco constante que puede extender los plazos de graduación. De alguna manera se relajo la presión del tutor y la de la estudiante, por la graduación que combinada con otras ocupaciones y ausencia de interés por el grado, pone la tesis en segundo lugar, condición frecuente en varios sujetos que su *habitus* los predispone a no tener interés por el grado, sus valores están depositados en otros espacios o actividades.

3) *Al que conoce dentro del programa:* Finalmente tenemos a los que tienen poco sentido del juego, no tienen definida una línea temática ni la función del tutor y desconocen las características que deberían de buscar para lograr graduarse y solo tratan de cubrir el requisito. Esta falta de experiencia propicia que la elección del tutor se base en el prestigio social y académico sin considerar su pertinencia con respecto a una línea de formación y es a partir de este mundo de nombres y prestigio que eligen.

Cuando entré, yo lo escogí a (X) porque era la que había conocido en metodología, cuando estaba en la licenciatura. Fue muy difícil de localizar, pero ya cuando la logré localizar me dijo que sí, que le presentara el proyecto. Y le entregué el proyecto, y por supuesto que no era un proyecto bien hecho. Y se le perdió. Cuando la logré localizar me dijo que había cambiado de oficina que me esperara. Pero como tampoco me dijo: búscame aquí y ya se acabó el semestre. Y entonces hablé con la coordinadora y le dije que había sido muy difícil localizarla. Yo la vi como molesta como que no tenía tiempo de atender y también el tema no era mucho de su interés. Era sobre el método (X) no tenía nada que ver con lo que ella está haciendo. La coordinadora me sugirió que fuera a ver a (X) que hablará con ella, que ella sí trabajaba (X) y que la buscara. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 63)

La elección por el nombre en este caso no funciona porque no va unida a la ubicación de una línea temática, no hay congruencia académica entre los agentes, la temática no resulta atractiva ni dentro del marco de reconocimiento de la tutora, lo que retrasa la integración académica a la tutoría y hace que este nombramiento sea formal y perdure durante un semestre retrasando los procesos. La respuesta denota un grave problema que afecta los tiempos de formación y es que el tutor acepte a un estudiante sin considerar la congruencia de intereses académicos y el rechazo se postergue

mucho tiempo, afectando los tiempos de graduación. Estas dificultades se suman a una aparente falta de interés de la estudiante por hacerse cargo de su formación y buscar a la tutora, ausencia de sentido e interés por el juego que no permite la reincorporación inmediata con otro tutor y repercute en un inicio tardío de la relación de tutoría que alarga la trayectoria.

b) La aceptación del tutor. No basta con elegir un tutor, la relación tutorial requiere de la aceptación del tutor. Los criterios de aceptación varían de un tutor a otro, de acuerdo con su experiencia y posición en el campo, así tenemos a los que aceptan: conforme a una línea temática, que solicitan trato previo y los que no exigen ningún requisito.

- *Los que aceptan conforme a una línea temática.* En este grupo se ubican la mayoría de los tutores con un alto prestigio académico, pertenencia al SNI, publicaciones e investigaciones, y quizá alto sentido del juego que los predispone a definir un número limitado de objetos de estudio sobre los cuales pueden formar a los estudiantes, restricción basada en su ámbito de competencia y de autoridad académica de expertos, que pueden transmitir un oficio en términos de un sentido práctico y capital cultural.

Digamos que como yo no soy profesor de planta de la Facultad, la gente más bien llega a buscarme y llegan a buscarme porque han leído cosas que he publicado en revistas o en libros. Entonces, más bien creo que ese es el punto de referencia. La otra es que, generalmente, yo pongo condiciones, o sea, no acepto cualquier estudiante y sobre todo no acepto los estudiantes de cuyos temas yo esté alejado porque me parece que no es el chiste y solamente los estudiantes que están cercanos al tema que yo estoy investigando los acepto con mucho gusto porque estoy en buenas condiciones para adelantarlos, ofrecerles literatura, experiencia, etcétera. (Tutor, CESU, M, p. 72)

Al parecer es el prestigio del tutor y su autoridad pedagógica en sus libros y escritos lo que atrae la atención de los estudiantes y los conmina a acercarse, sin embargo, éste restringe su trabajo a aquéllos que pueden transmitir su experiencia y conocimiento, para orientar e introducir a los estudiantes en temáticas dominadas por él, elemento favorable para la formación teórica y metodológica y la graduación. De alguna manera su elevada posición debe de configurar un sentido del juego para establecer condiciones y elegir a los estudiantes con los que pueda tener mayor congruencia académica y que pueda introducir en el campo; de otra manera, no hay forma de guiar a los estudiantes en un tópico desconocido porque se habla de diferentes cosas y lograr un ajuste requeriría mayor tiempo y esfuerzo por parte del tutor. Este sentido del juego para elegir estudiantes forma parte del *habitus* de algunos académicos y constituye un elemento favorable en la guía y formación de estudiantes.

- *Trato previo.* Otro grupo de investigadores con alto prestigio, participación en posgrados de diferentes instituciones y centros de investigación solicitan una correspondencia entre las temáticas, compatibilidad en la interacción social, en las formas prácticas y que el estudiante posea cierta predisposición al sentido práctico del campo, lo que supondría mayor congruencia en el trabajo académico y mayores posibilidades de formación y graduación.

Mira, yo ya pido primero, tener un trato con el estudiante y ver si hay posibilidades de trabajo. No sé si la palabra sería empatía creo que no es. Te puedo decir por ejemplo este señor con el que acabo de tener esta discusión yo le decía "mire este no es un proyecto, no tiene pies ni cabeza", "en bachillerato no te lo admitían" y me dice "dámelo por escrito". (...) Me llamó la atención que una vez que recibí el escrito va y me dice "entonces ya puedo empezar el proyecto". Entonces, ese tipo de estudiantes yo no los quiero, o sea, no los quiero porque me voy a desgastar demasiado. Entonces yo creo que es lo que busco en el estudiante, busco si tiene evidentemente una base de formación. Yo no diría una excelente formación, pero sí una base de formación. Busco si tiene capacidad de andar un camino esto es desaprender y aprender, busco si está dispuesto a seguir orientaciones, busco si está dispuesto y esto para mí es muy importante es fundamental, si está dispuesto a presentar avances en grupo. Si tiene estas características y el tema es relativamente cercano a lo que yo estoy trabajando, adelante. Si no, yo prefiero que sea con otra persona. O sea, como que es demasiado lo que uno invierte para estarse desgastando en relaciones comportamentales cuando uno, no tiene ni él que sufrir, ni yo tampoco. (Tutor, CESU, DB, p. 79)

El tutor limita su trabajo a los alumnos cuya línea temática es acorde, que posean cierto capital cultural, capacidad de búsqueda y actualización de las referencias y la plasticidad para reconvertir el sentido práctico, condiciones que facilitarían al estudiante graduarse, y llevan a que el tiempo invertido fructifique y no represente una pérdida. La dificultad de establecer un diálogo con sujetos que no comparten los mismos códigos ni el mismo capital cultural origina equívocos, confusiones en las que se impide la comunicación y formación porque no hay base de entendimiento como en este caso sobre el proyecto. Estos errores de comunicación implican un desgaste de tiempo y esfuerzo para establecer la comunicación que pueden llevar a situaciones tensas y al "sufrimiento" de ambos. Se trata de un tutor cuyo nombre y prestigio es alto, lo que podría explicar la necesidad de administrar un tiempo y el sentido del juego para seleccionar estudiantes con mayores posibilidades pues la formación implica una inversión de tiempo y esfuerzo que en ocasiones requiere mucho más del tiempo establecido formalmente, desde ahí podríamos entender la frase *"es mucho lo que uno invierte"*. Este tipo de elección es sumamente favorable para el ajuste entre el estudiante y el tutor, y para generar un mejor clima de trabajo y formación. Aunque evidentemente, denota una forma de exclusión de los estudiantes que no poseen este perfil pero que fueron admitidos y requieren orientación.

- *Los que aceptan todo tipo de trabajos.* Así como encontramos tutores que restringen la formación de estudiantes a una línea, también encontramos quienes dirigen todo tipo de trabajos sin importar su temática, esto representa un riesgo para la formación por la imposibilidad de dominar todos los temas y la alta probabilidad de no poder guiar al estudiante en los tópicos desconocidos, la guía puede reducirse al aspecto metodológico o dejar solo al estudiante en el proceso. La cuestión se ve agravada cuando el número de alumnos que atiende el tutor es alto, por lo que la ausencia de tiempo disponible y de conocimientos sobre el tema, hacen una mezcla peligrosa para la graduación. Aventurándonos un poco sobre las razones de tener a varios estudiantes sin una correspondencia temática, podríamos pensar que puede influir las demandas de los programas de estímulos en la acumulación de estudiantes, así como el momento de la carrera de los tutores pues parece que en los inicios cuando éstos no tienen mucho capital simbólico ni sentido del juego de la formación, no tienen la habilidad para seleccionar los estudiantes y temáticas más pertinentes y la solicitud genera tal nivel de reconocimiento personal, que halaga y orilla a aceptar todo tipo de temas.

Mira, anteriormente yo veo mi trayectoria que será hasta antes del 90 yo aceptaba cualquier tipo de tesis porque me daba gusto que me dijeran "quiero que me asesore". Y yo les decía ¿qué estás trabajando? No pues la problemática del vínculo maestro-alumno en (X), en ese momento eran de todo tipo, no había una diferenciación una selección o una orientación. Yo siento que del 99 para acá ya comencé a seleccionar, esto es, si me llega una persona con un tema de esos de plano le digo que no, pues trato de evitar eso porque es muy difícil, son lenguajes distintos. (Tutor, CESU, J, p. 38)

Al iniciar su trayectoria, el tutor no tiene mucho sentido del juego para seleccionar temas acordes con una línea de formación sólo aprecia el reconocimiento del otro; nueve años después, su posición cambió por la experiencia y la adquisición de un mayor sentido del juego que le permite conocer las implicaciones de una selección temática para lograr establecer un canal de comunicación y evitar problemas por hablar lenguajes distintos. Esta situación se vuelve compleja, si recordamos que en ocasiones los tutores atienden a estudiantes de diversas líneas temáticas ajenas al programa y no pueden guiarlos en su formación. Esto lleva nuevamente a resaltar la importancia de una adecuada selección de aspirantes cuyos intereses académicos sean congruentes con el programa, para poder garantizar un soporte formativo y evitar procesos truncos por falta de guía tutorial.

c) Cambio de tutor. A veces no se logra un ajuste entre el estudiante y el tutor, la relación se torna conflictiva, se impide el aprendizaje lo que afecta directamente la graduación, situación que tiene varias vías de solución: la primera es que el estudiante permanezca con el tutor y ambos "*aguanten*" en una relación de tensión que difícilmente permitiría la transmisión de un oficio y ante el desgaste,

contribuya a prolongar el proceso o interrumpirlo. En este caso, no hay formación y la tensión, rechazo o conflicto pueden incidir negativamente en la motivación por continuar, problema que, según algunos, se debe al miedo de los estudiantes a enfrentar la autoridad del tutor:

Bueno, hice en algún momento una encuesta, tú la recordarás. Los resultados no fueron los que yo esperaba. Los resultados de la encuesta están atravesados también por los temores de los propios estudiantes respecto del posible castigo. O sea, finalmente lo que sucede es que la figura del tutor es muy amenazante para el estudiante y el estudiante sabe que, o la lleva en paz con el tutor, o en ello le va la maestría, lo cual también es una tragedia. Y entonces no es capaz, como no es capaz de pedir que le cambien al tutor, no es capaz de denunciarlo en términos personales y el anonimato tampoco me funciona porque entonces no me permite saber qué es lo que está sucediendo. (...) Ahora, para que te voy a decir que no, yo sé qué tutor funciona y qué tutor no funciona. Pero ¿quién soy yo para mover a los estudiantes o arrebatár? Yo no soy nadie, tendría que ser el estudiante quien me lo pidiera. (Ex-funcionaria, p. 4)

Al parecer, las diferentes posiciones de poder, y reconocimiento institucional de los sujetos conminan a los estudiantes a guardar silencio sobre la incompatibilidad con el tutor, lo que provoca que continúe la relación tensa, no permite la formación y se vuelve "*una tragedia*" para el estudiante, porque se encuentra atrapado entre la imposibilidad de formarse y la de cambiar al tutor, retrasando su integración académica a este proceso y la graduación. Hay temor a la confrontación directa, esto limita la posibilidad de realizar los cambios pertinentes, se da continuidad a una práctica nociva para la formación y se queda sólo como referente de una experiencia personal. Esta situación impide solucionar el problema y lo vuelve un círculo vicioso en el que se repite la práctica y los estudiantes permanecen sin graduarse.

Afortunadamente no todos eluden este conflicto y hay quienes ante el desencuentro, buscan cambiar de tutor y reanudar el proceso con otra persona, especialmente cuando hay un gran interés por graduarse. En estos casos, llama la atención que la mayor parte de los estudiantes que cambiaron de tutor fueron los que iniciaron la relación a partir de la asignación institucional pues sólo el 12.5% de éstos continúa con el tutor original. Entre los motivos para el cambio están:

- *Incumplimiento de expectativas:* Los sujetos, cuando se incorporan, tienen una serie de expectativas sobre la relación social y académica con el tutor, muchas de éstas tienen su base en relaciones anteriores con asesores de licenciatura, y de otros espacios de formación alrededor de los cuales van tejiendo una imagen. Cuando alguna de las partes (académica o social) no es cubierta y no hay ajuste entre ellos, se produce una ruptura en la relación que impide la comunicación y formación. La primera de estas formas es cuando hay una adecuada afinidad social pero no hay congruencia con las expectativas académicas en lo relativo a las formas de trabajo.

O sea, realmente era una gentileza de persona muy educado. Yo le llevaba todo lo que él me decía y siempre me decía que estaba bien. Eso me hizo pensar que ahí yo no iba a encontrar orientación en el doctor. A mí alguien me dijo, no recuerdo quién "la ventaja con tu tutor es que te deja hacer. Con él no vas a encontrar restricciones ni vas encontrar obstáculos". Y sí, pero bueno en algunos momentos lo que quieres es orientación, porque si yo lo supiera, a la mejor ni tutor necesito. Pero, para un trabajo de investigación con los requerimientos y criterios que se requiere para poder obtener el grado, pues requieres más allá de esa comprensión y sí requieres orientación. (Egresada, Pedagogía, G, p.11)

De acuerdo con la entrevistada, hay ajuste en la relación social pero no en la académica, particularmente en las formas de enseñar y guiar, lo que no contribuía a la adquisición de habilidades pues según su percepción, la revisión no aportaba elementos de construcción y reflexión necesarios para la realización de la tesis. Llama la atención que el tutor no señalara errores, lo que puede llevar a pensar en una falta de revisión o en un escaso conocimiento del tema, cualquiera de estas opciones afecta el aprendizaje y graduación. El cambio de tutor se efectuó hasta el cuarto semestre lo que pudo llevar al retraso en el trabajo tutorial.

El desajuste de expectativas académicas se produce cuando los estudiantes tienen una idea muy estructurada de lo que tendría que ser la tutoría en la que incide su formación previa, o las imágenes sobre el programa que señalan como actividades del tutor la elaboración de un proyecto de formación, apoyo en la selección de seminario y actividades que coadyuven a una línea para la elaboración del trabajo recepcional.

Se supone que la tutoría es un tanto personalizada, entonces yo esperaba que él o ella, con su experiencia, me hubiera ayudado a orientarme en qué materias me convendría inscribirme y que fuera más de acuerdo al desarrollo de mi proyecto de tesis, o inclusive el apoyo a actividades que tiene que ver con cuestiones educativas, era lo que esperaba. También esperé, en su momento, digamos un apoyo para solventar mis carencias, porque vengo de una carrera un tanto técnica y yo he tenido ciertas aspiraciones por otro tipo de actividades. Entonces esperaba también recibir alguna orientación sobre bibliografía básica, y sobre todo este tipo de cuestiones. Desgraciadamente no hubo, la primera tutora en una sola reunión estuvo con nosotros y su ayudante llegaba quince minutos y nos decía bueno ¿qué están haciendo? Nos decía algunas cosas y hasta luego. Fue muy deficiente. (Egresada, Química, C, p. 40)

Las expectativas de esta estudiante parecen orientarse a una guía académica en la formación y el desarrollo del proyecto de investigación, que no existieron en una relación esporádica y distante, que impidió la integración y formación. El espacio de tutoría parece querer cubrirse con el asistente quien tampoco establece un vínculo con los sujetos para iniciar la formación y ante la soledad del proceso, se llega al cambio de tutor.

- *Por ocupaciones del tutor.* A veces aunque exista compatibilidad académica y social entre los agentes, la tutoría se dificulta por las condiciones de los tutores quienes enfrentan una variedad de ocupaciones como: seminarios, coloquios, congresos, investigaciones, comisiones, programas de evaluación, SNI, etcétera; actividades que eventualmente los obligan a viajar y tener menos tiempo. Ante la presión se enfrentan a la disyuntiva de elegir entre estas actividades y no pueden continuar con la tutoría por la carga de trabajo.

Me decía bueno, pues entonces lee este libro, revísate esto, no dejes de ir al seminario, y así es como que te va llevando. Lo que pasa es que él está un semestre aquí y un semestre en España. Entonces comunicarme con él, el semestre que estuvo en España, fue realmente un poco difícil y yo sí necesito una persona muy cerca para poderle llevar los avances y las cosas. Porque si lo ves una vez cada San Juan, y como hay muchas cosas que hacer de los seminarios, te saturas y entonces la tesis la vas dejando en segundo o último lugar. (Estudiante, Odontología, F, p. 31)

La relación tutorial parece darse de forma efectiva, fructífera y acorde con los intereses del estudiante y coadyuvando a su formación; sin embargo, las ocupaciones del tutor limitan la posibilidad de dar continuidad al trabajo; especialmente cuando el tutor está fuera se relaja el vínculo por la dificultad de comunicarse y la necesidad de acompañamiento que no es satisfecha. Se trata de un estudiante que parece tener un fuerte compromiso con la meta de graduarse y con sentido del juego para apreciar la importancia de la tutoría y buscar una opción que le permita lograr continuidad en la formación y graduación. Es importante destacar que, cuando los tutores se encuentran lejos o hay escaso contacto se entorpece el trabajo de formación y desarrollo de la tesis y se relaja el compromiso por estudiar ante la falta de presión, condición compartida por muchos estudiantes que tienen poco contacto con el tutor por sus viajes y ocupaciones o por la falta de interés, factores que reducen la continuidad en el desarrollo de la tesis.

- *Incumplimiento de normas:* Cuando los motivos de los estudiantes se orientan a lograr una certificación y no tienen mucho interés, ni sentido, por el juego de la formación y graduación, tienden a buscar cubrir los requisitos de una manera formal cumpliendo con los cursos y seminarios sin tener una idea clara de su función y aportaciones académicas. En estos casos, le dan más valor a los seminarios, la tutoría no cuenta con la atención requerida y la dejan en el último lugar, lo que produce un fracaso de la relación y lleva al cambio.

Fue todo un caso, yo cuando entré no sabía que tenía que buscar un asesor, entonces llegaron las inscripciones y me asignaron a la doctora (X). Pero yo ni la conocía ni sabía qué onda, la verdad yo me preocupé por las materias. Entonces pensé que lo de la tutoría no era muy importante y durante todo el primer semestre no asistí y me dediqué sólo a mis materias. Cuando termina el primer

semestre y vengo a inscribirme al segundo me dice (X): "no has pasado lo de tutoría y necesitas la firma de la tutora". Yo fui a hablar con ella, pero obviamente no quería ni verme y me dijo que me tenía que cambiar de tutor. Para entonces las inscripciones de maestría ya habían pasado y tuvieron que solicitar una prórroga para inscribirme. Yo no sabía exactamente qué quería hacer de tesis, sólo sabía que quería hacer algo teórico y le comenté a (X), ella me recomendó a (X). (Estudiante, Pedagogía, J, p.107)

El entrevistado parece tener poca información sobre el funcionamiento del programa y un escaso sentido del juego de la formación y función del tutor que coadyuvan a la ruptura de la relación tutorial. Hay un énfasis por cubrir seminarios como quien cumple los requisitos del curriculum formal, sin claridad sobre las formas de aprovechar los espacios de formación para el desarrollo de la tesis, escaso sentido del juego que incide en plazos más largos para graduarse. Se trata de un estudiante cuyos motivos de ingreso están relacionados con obtener un mejor empleo, pero al parecer, sin claridad sobre sus intenciones académicas, sólo busca cumplir con los requisitos sin lograr definir una línea de interés, lo que hace incierta la relación tutorial porque no hay propósito sobre el cual encaminar sus acciones.

d) Renuncia del tutor. Dado que la tutoría es una relación entre dos agentes, el estudiante no es el único que llega con imágenes y expectativas sobre el trabajo, también el tutor se forma ciertas expectativas sobre las formas de trabajo y las características de los estudiantes, cuando alguno de estos elementos no se cumple se produce un desencuentro y conflictos que, si no logran ser superados culminan en la renuncia del tutor. Entre los factores más frecuentes se encuentran los que tienen que ver con la carencia de elementos para establecer una integración académica adecuada como son: la dificultad para el diálogo, la incongruencia académica y el reducido capital cultural.

- *Dificultad para el diálogo.* Como ya lo señalamos, la estructura del programa permite el ingreso de estudiantes que provienen de diversos campos de formación con pluralidad de lenguajes, costumbres y formas de estructurar el pensamiento, lo que enfrenta a los tutores a establecer diálogos que medien estos códigos de formación. Este trabajo no siempre se logra con éxito por la incongruencia en las estructuras de pensamiento y lenguaje, que imposibilitan la comunicación y la resistencia a adquirir nuevos códigos y formas de trabajo.

Solamente tuve un caso con una compañera que bueno me pidió que la asesorara. Me dijo (X) "por favor". Ella es administradora con una experiencia importante, viene del (X), pero no logramos crear una base de entendimiento. Hay una parte que cuando yo creía que ya habíamos amarrado algo, a la otra vez venía otra cosa y no. Yo le dije "a la mejor lo más sano para ti es ver otra asesoría. O en caso de que sí, asumamos, detengámonos a ver qué es lo que está pasando". Yo la esperaba porque ella salía de clase los martes hasta la una, entonces yo adecue mis horarios. No digo que yo fui monedita

de oro o la parte buena o mala, sino que era una parte de formas de estructurar las ideas de ella que yo no pude, y me metí más como en un esquema de pensamiento muy estructural que ella tenía. Yo creo que por la base de formación en administración o de la forma como trabajaba en el (X) por las estructuras. Por ejemplo decía: aquí está el trabajo que hice en el seminario y está muy bien. Pero ¿cómo lo vemos en tu proyecto? (...). Ese ha sido el único caso. Ahora, yo no soy especialista en administración eso estaba claro, pero creo que va más allá de que si se maneja un campo sino en los elementos que ella iba inscribiendo y que cuando yo sentía que habíamos llegado a algo era muy difícil darle continuidad. (Tutora, FFyL, M, p. 56)

La diferencia de lenguajes y formas de trabajo resultaron incompatibles para la tutoría porque no había una base para los intercambios que permitieran la formación, se habla desde lugares diferentes y no se logra establecer comunicación y cumplir con la tareas académicas, hay una incongruencia académica y lingüística que impide la tutoría. Al parecer existe la dificultad de adquirir las disposiciones del campo, por lo que podemos pensar que a veces las diferencias disciplinarias determinan las formas de pensar y hacer que resultan incompatibles, dificultan el diálogo, la modificación del *habitus* y culminan con la ruptura. Esto nos lleva a nuevamente hacer énfasis en el cuidado en la selección de estudiantes ajenos al campo, para valorar su capital cultural y lingüístico, así como la flexibilidad para la modificación del *habitus*, de otra manera representan grandes problemas de formación y una tortura para estudiantes y tutores.

- *Perspectiva o línea diferente.* La segunda forma de renuncia es provocada cuando el estudiante quiere dar a la investigación una perspectiva o línea diferente a aquella que trabaja el tutor, lo que se traduce en una incongruencia académica que impide la formación; se habla de cosas e intereses diferentes que no se conjugan, no hay una base de comunicación y diálogo, reduciendo la motivación por el trabajo tutorial pues no hay códigos lingüísticos ni intereses compatibles.

En el 2001 una persona llegó de (X) con una cuestión del vínculo maestro alumno. Platicamos, le dimos vueltas cuatro sesiones. Yo no entendía bien y recuerdo que le pedí un momento y le dije permíteme un segundo. Salí a tomar algo y me encuentro a (X) que es experto en eso. Y le dije ¿tú no puedes asesorar a una persona sobre esto? Y me dijo sí, mándamelo. Regreso de inmediato con el compañero y le digo mira yo no puedo, pero te mando con una persona que está trabajando esto. Y fue excelente porque creo que la tesis ya la está terminando, lo que quiere decir esto "zapatero a tus zapatos", "asesor a lo que puedes asesorar". O sea, si la persona no puede o no me estoy entendiendo con la persona que busque otro tutor, es lo más sano, lo más conveniente para los dos. (Tutor, CESU, J, p. 38)

No existía compatibilidad de perspectivas, por lo que no había entendimiento ni integración del estudiante y docente por los diferentes posicionamientos en términos de interés y conocimiento. Esta tensión fue solucionada con el cambio, experiencia de donde el tutor pudo sacar la idea de sólo guiar a los alumnos ubicados dentro de su línea temática. Esta cuestión es importante porque facilita

la formación e introducir al estudiante en temas conocidos. El problema será para aquellos cuyas líneas temáticas no cubre el programa, ellos tendrán más dificultades para integrarse.

- *Poco capital cultural.* Si la dificultad de dialogar y la congruencia de perspectivas son importantes en la formación, existe otro elemento que resulta un punto angular en los problemas de formación y graduación: el reducido capital cultural. Recordemos que a veces, como resultado de una deficiente selección, ingresan estudiantes con escasa formación y sentido práctico que tienen dificultad para la integración académica en los seminarios y para el trabajo tutorial, pues la base de la que tienen que partir los tutores es deficiente y requieren invertir más tiempo y esfuerzo. Este consumo de energía puede representar una "carga" y ante todas sus ocupaciones y presiones de programas de evaluación, lo conmina a renunciar a la tutoría por las pocas posibilidades de éxito.

Bueno mira, solamente en ese caso que fue lo que motivó que yo ya no quisiera seguir siendo tutor de esta persona por esas carencias. Incluso no eran solamente en lo metodológico sino a cosas más elementales que he encontrado por desgracia en algunos estudiantes. Pero que en este estudiante fue sobre todo muy marcado: fallas de redacción; o sea, que no saben expresar sus ideas por escrito que tienen tremendas faltas de ortografía, de comprensión etcétera. Y en eso a veces yo me fijo mucho. (Tutor, CESU, A, p. 46)

La ausencia de un capital cultural, lingüístico y cierto sentido práctico para escribir y hacer investigación marcan la ruptura del trabajo pues no hay bases de entendimiento en una labor que supondría mayor inversión de tiempo y esfuerzo. Esta posición es compleja para los que son admitidos sin tener los elementos para la integración académica, pueden transitar por los seminarios pero no logran adquirir este sentido práctico y se ven excluidos por la carencia de habilidades, destrezas y conocimientos. En estos casos hay escasas probabilidades de graduación porque los sujetos no cuentan con los requisitos académicos necesarios para desarrollarse y tienen que aprenderlos de forma tardía en recorridos más largos que afectan la graduación. Este elemento selectivo al interior del programa, dificulta la tutoría de aquéllos que presentan mayores dificultades y hace de la graduación una empresa imposible para este grupo de estudiantes que no son considerados elementos valiosos para invertir tiempo y esfuerzo.

En esta perspectiva subyace en los docentes, la idea de que no se va a enseñar lo que ya debe de saberse con antelación, se da por hecho la posesión de un capital cultural y *habitus* acorde con el campo y se omite su enseñanza por lo que quienes no tuvieron un espacio propicio para su adquisición no poseen estos conocimientos ni la posibilidad de adquirirlos, no pueden formarse:

Si desde que me entrega la primera hoja yo veo que no tiene ningún sentido, le digo consíguelo alguien que te ayude, de lo contrario cada cosa que me entregues te lo voy a regresar de inmediato. Porque si yo veo que tiene sentido lo que me está entregando lo reviso, si no tiene sentido mejor le digo búscalo por otro lado porque aquí estamos para ayudarte en tu tesis, no para enseñarte cosas que debiste haber aprendido antes. (Tutor, Acatlán, DZ, p. 4)

Según el tutor, cuando el estudiante no posee el sentido práctico y el capital cultural que debió aprender en otros niveles, renuncia a ellos, no hay interés por la inculcación de estas habilidades y aunque fueron aceptados y pueden “navegar” en los seminarios, al no recibir la formación ni ser objeto de atención se reducen sus posibilidades de graduación. Este problema se vuelve complejo si consideramos que la selección de estudiantes no es muy rigurosa por lo que el número de posibles graduados decae, cuestión que también afecta a los tutores que tienen que atender a estudiantes sin muchas posibilidades de formación. De esta manera, los resultados de una inadecuada selección se dejan sentir en los procesos académicos y en el trabajo tutorial, afectando las posibilidades de graduación de los estudiantes y la labor de tutores.

III. ELEMENTOS QUE DEBEN TRABAJARSE EN LA TUTORÍA

Los aspectos que el programa atribuye al tutor son el apoyo para la formación y la elaboración del trabajo recepcional, proceso de enseñanza que abarca tres aspectos básicos:

a) **La guía teórica.** El otro tipo de soporte que se proporciona con la tutoría es la guía teórica, ésta constituye el referente de conceptos sobre el que se desarrolla la investigación. Aquí el tutor como experto en una línea temática, inicia al estudiante en el recorrido y en la estructuración de un programa de formación, mediante el cual adquiere el capital cultural y lingüístico propio del objeto de estudio. En este punto localizamos algunos problemas que dificultan la formación y el desarrollo de la tesis:

- *Tutores que no orientan sobre actividades de formación.* A veces los tutores no han transformado el *habitus* de asesor al del tutor, por lo que consideran que su función es la guía y revisión del trabajo recepcional, y su labor se reduce a esta actividad bajo el supuesto de que los estudiantes poseen el sentido del juego necesario para seleccionar las actividades de formación, y dejan la elección en sus manos. Cuando existe sentido del juego, vínculos y conocimiento del programa, estas decisiones tienen mayores posibilidades de contribuir a la formación en una línea y coadyuvar a la graduación, sin embargo, para los estudiantes que carecen de estas características, el camino se vuelve incierto

porque no cuentan con la experiencia o el conocimiento sobre el programa para aprovechar estos espacios, y tienen que aprender por ensayo y error consumiendo mayor tiempo.

Por ejemplo, el sistema de tutorías yo creo que hay que mejorarlo, que realmente sean tutores. Por ejemplo a mí (X) me ayudó mucho en cuestión de la tesis, pero por ejemplo a la hora de seleccionar los seminarios eso era cuestión mía. Y a veces con tal cantidad de seminarios, si te falta como el trabajo del tutor de saber que tal seminario te puede servir. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 38)

Al parecer, el apoyo se limitó a la revisión del trabajo, por lo que la falta de asesoría para la selección de seminarios y la amplia variedad hizo difícil elegir algún aspecto que contribuyera a su línea de trabajo. La revisión parece aludir a la figura del asesor y centrarse en la investigación, se olvida la formación de los seminarios, y la forma en que ésta puede contribuir al desarrollo de la investigación, dificultando el trayecto. Podríamos decir que solo con un amplio sentido del juego puede sortearse este problema y sacar provecho de las actividades de formación. Esta situación se vuelve compleja, pues como se mencionó en socialización, es reducido el número de estudiantes que reciben esta orientación que sumado a la ausencia del sentido del juego, producen recorridos azarosos.

- *Tutores que desconocen la línea.* Otras veces, aunque el tutor tenga la disposición para la orientación teórica y formativa, su papel de guía se ve acotado por su desconocimiento del tema, particularmente en temáticas ajenas a las líneas del programa en las que actúan tutores emergentes. En estos casos la guía es difícil porque no hay conocimiento sobre el tema y las actividades que existen o podrían ayudarle al estudiante. En este problema se destacan dos opciones de solución:

1) Un aprendizaje conjunto tutor-estudiante que favorece la integración, los lazos de compromiso e interés y la motivación por continuar.

Por ejemplo, esta chica que acaba de salir tiene un trabajo muy interesantes sobre (x) y la verdad es que yo no sabía que era (X) y me tuve que meter a estudiarla. E inclusive ahora en el mes de octubre, estuve en un congreso el primer congreso internacional de (X) acompañando a esta chava para enterarme más y para demostrarle el interés que tengo por su tema. Entonces yo creo que eso es algo fundamental que uno se interese por lo que está haciendo el otro. (Tutora, FFyL, C, p. 68)

La tutora desconoce el tema y una forma de enfrentar el conflicto es un aprendizaje conjunto tutor-estudiante, lo que coadyuva al desarrollo de la tesis y que tal, como señala, sirve para demostrar su interés por el trabajo de la estudiante. Este elemento favorece el compromiso por trabajar y aprender mediante procesos conjuntos. Trabajar directamente con el estudiante o incluso

acompañarlo a eventos, demanda más tiempo del tutor, cuestión difícil por el número de estudiantes y porque, como lo señalan los tutores entrevistados, son miembros de comisiones, grupos de investigación o bien desarrollan actividades profesionales independientes o externas a la UNAM. Cabría reflexionar aquí sobre la importancia de que el número de estudiantes por cada tutor no rebase su capacidad de atenderlos, particularmente en los casos de tutores que desconocen la temática.

2) La postura anterior es la ideal para solventar el problema de la tutoría de estudiantes con línea de investigación ajenas al programa, sin embargo no es frecuente y en muchos casos este apoyo no es proporcionado por el tutor y tienen que buscar solos sus referentes teóricos, en un ambiente de soledad académica que puede alargar trayectorias o culminar con el abandono.

Ahora, si creo que me hace, que te diré, como que la parte metodológica la tengo resuelta con ella. Pero, hay otro trabajo que yo siento que ya no es metodológico que por un lado tiene que ver con este mundo de las (X) con esta construcción del sujeto que me parece por ahí es. Yo creo que hay un hueco, como que tengo que llenar eso y mira esto coincide con que la Secretaría de Salud organiza un diplomado sobre antropología de la violencia y me meto. Me dieron una beca, estoy yendo dos días, está bien porque me está dando otra cuestión más antropológica, más social. Ahorita estoy con la maestría y el diplomado. (Estudiante, Pedagogía, B, p. 90)

La tutoría proporciona el soporte metodológico pero la parte teórica no es cubierta, lo que obliga a la estudiante a buscar por su cuenta estos elementos teóricos. En este caso, se trata de una estudiante con un fuerte interés por el tema y sentido del juego que la incita a buscar en otros espacios los conocimientos necesarios, sin embargo habría que pensar que no todos los sujetos poseen estas cualidades y con frecuencia, pueden verse atorados en este rubro y ante la ausencia de apoyo tener conocimientos heterogéneos que no contribuyan a la formación en una línea y la construcción de su tesis.

- *Dificultades del tutor para orientar.* A todos los problemas antes mencionados debe agregarse que a veces, el desarrollo de un programa de formación se ve acotado por las condiciones de los estudiantes que limitan las posibilidades de recomendar actividades, cursos o seminarios:

Bueno, conmigo sí vienen al principio los que tengo tutorando eso sí ha funcionado, vienen y primero les reviso lo que han hecho, las materias que han llevado a partir de la forma tutorial que tienen conmigo, después les oriento en las materias que deben de llevar. A veces desgraciadamente, aunque uno los orienta, el alumno de maestría en la facultad tiene poquito tiempo por el trabajo, entonces muchas veces se le presiona a tomar los seminarios y muchas veces porque nomás va los lunes o los jueves o va algún día. Entonces aunque uno oriente que hay seminarios más adecuados, ellos en un momento determinado no los toman por motivo de tiempo. (Tutor, FFyL, P, p. 7)

Entre las limitantes para que estas recomendaciones puedan ser aprovechadas por los estudiantes está su condición y disponibilidad que restringe las posibilidades de formación y conducción de la tutoría. El camino es azaroso en tanto los alumnos pueden toparse con seminarios y actividades que poco contribuyan a su desarrollo o solo permitan cubrir actividades de manera formal. Desafortunadamente, como se señaló en los perfiles de los estudiantes, la mayoría trabaja y cuenta con obligaciones familiares por lo que la reducida disponibilidad de tiempo es una característica común de la población que dificulta la formación. Estos aspectos hacen necesario considerar desde el ingreso, las condiciones de los estudiantes, amén de aquellos eventos fortuitos que modifican los planes.

b) La guía metodológica que consiste en transmitir un sentido práctico que permita estructurar y elaborar nuevos conocimientos que contribuyan al desarrollo de las habilidades prácticas y pueden ser objetivados en la tesis. Hace referencia a las formas y métodos de investigación y construcción de conocimientos que los ayudan a desarrollar el trabajo recepcional. Esta guía se enfrenta al problema de que algunos estudiantes no tienen experiencia en investigación y su única aproximación fue la tesis de licenciatura por lo que muchas veces sólo conocen las reglas desde los libros y no pueden extrapolárselas a la práctica, ausencia de un sentido práctico que no pueden inferirse de los libros:

Ahí mi duda es por qué no la puede plasmar, porque sí manejan las metodologías pero a la hora del aterrizaje de la teoría a la práctica, ni en cuenta. O sea, haga de cuenta que nunca han llevado y no tienen una visión en este aspecto, les falta mucho conectar su campo de trabajo con la parte metodológica. (...) Ahora, no le sé decir muy bien en dónde, quizá curricularmente en la licenciatura necesitaríamos vincular mucho más las metodologías de investigación a casos prácticos, no darlas como metodologías, trabajarlas como proyectos o sea vincularlas a proyectos investigación donde se tuviera que aterrizar porque yo siento deficiencias metodológicas fuertes pero más porque no se manejó el instrumento, porque no saben aplicarlo. (Tutor, FFyL, P, p. 9)

El tutor marca que hay dificultad de los estudiantes para traducir lo teórico a lo práctico por lo que aunque conocen los instrumentos no pueden aplicarlos pues la sola mención de las metodologías no permite desarrollar un sentido práctico para construir la investigación. Asimismo sugiere la posibilidad de inculcar esta habilidad a través del trabajo directo en un proyecto lo que sin duda coadyuvaría a la adquisición del sentido práctico. Sin embargo esta vía no es común y este problema es sorteado por varios mecanismos entre los que encontramos: el apoyo de colegas, la asignación de lecturas o el trabajo directo.

- *Buscar apoyo de otros colegas* permite al estudiante conocer a través de un experto, las argucias

y sutilezas en la aplicación de una metodología o instrumento que coadyuvan al desarrollo de la tesis y la solución de problemas de metodologías ajenas al tutor.

Bueno, pues hasta el momento por ahí va o sino yo a veces, incluso hasta los canalizo, por ejemplo si están tomando alguna materia metodológica o sobre algún otro aspecto, le digo pues preguntarle al maestro sobre tu tesis. (Tutor, CESU, A, p. 45)

La canalización con colegas significa también la sesión de parte del trabajo a otro que no siempre se encuentra disponible para inculcar el sentido práctico y en el mejor de los casos, se dedica a proporcionar un soporte general, lo que proporciona información sobre el proceso pero no su adquisición. Este aprendizaje se realiza en soledad por ensayo y error lo que consume tiempo y esfuerzo que pueden contribuir a reducir la motivación por graduarse y la continuidad del trabajo, en la medida en que los esfuerzos superan los logros. Este problema es considerado por los tutores como un factor que afecta la continuidad del trabajo, la motivación y contribuye al abandono de la tesis por las dificultades a que se enfrenta.

Pero si he visto que el desánimo metodológico es una de las causas fuertes del rezago o del fracaso en la tesis. Hay gente que dice, yo ya no puedo y ya, y se cierran totalmente, y lo que pasa es que se dan cuenta de toda la insuficiencia metodológica y ahí los que sí fracasan más son los que ni siquiera saben sobre metodologías porque claro, es volver a estar un año fácil estudiando metodología en serio. (Tutor, FFyL, P, p. 10)

La dificultad en el uso de metodologías prolonga los procesos cuando hay ausencia del conocimiento teórico y práctico porque su aprendizaje requiere tiempo y esfuerzo, que prolonga los plazos de graduación que, sumados a otras dificultades, pueden reducir la motivación por continuar y contribuir al abandono por las dificultades que entraña y la acción de la parte distributiva del *habitus* que los conmina a considerar que "los estudios no son para ellos" y a guardar distancia con respecto a esta actividad.

- *Asignar lecturas.* El otro método para resolver los problemas metodológicos es la guía a través de libros y lecturas recomendadas por el tutor, en los que se busca que el alumno descubra cómo realizar la investigación. Este hallazgo es más factible en los estudiantes que cuentan con una disposición previa y tienen más facilidad para traducir ciertos elementos a una habilidad porque se trata de un refuerzo del *habitus* previo, mientras que aquéllos con menores disposiciones carentes de este sentido práctico tendrán que recorrer un largo camino y ante la soledad con la que parecen hacerlo y las dificultades, pueden reducir la motivación por continuar por el poco avance.

Lo que yo pudiera decir cómo crítica, este, (X) sólo hay lecturas recomendables sobre los usos y la metodología de qué aprender, puedes echar mano para tu proyecto de investigación. Pero no se discuten, entonces eso ha resultado muy difícil de poder atrapar y sacarle todo el provecho. (Estudiante, Pedagogía, M, p.132)

No hay un trabajo de discusión de las lecturas mediante el cual se puedan apropiarse y traducir términos y estrategias, lo que de alguna manera, deja sola a la estudiante en el proceso y sus aportes se reducen. Este trabajo de aprendizaje solitario contribuye a alargar los tiempos para el desarrollo de la tesis particularmente, del grupo de estudiantes con menor formación que ignoran cómo solventar los obstáculos, y poco a poco van reduciendo su interés por continuar. En esta postura se da por hecho que la lectura del texto implica la asimilación y creación de un sentido práctico, hay una omisión involuntaria de la inculcación del *habitus* en la que se da por hecho que los sujetos pueden realizar esta adquisición, para la estudiante es difícil "atrapar" lo que no han comprendido, factores que inciden negativamente en la formación. Por tanto la asignación de lecturas sólo favorece a quienes tienen sentido práctico previo, lo que deja fuera a un amplio grupo de estudiantes carentes de estos elementos.

- *Trabajo directo.* De todas las formas para transmitir el sentido práctico para el desarrollo de la tesis y la formación en investigación, es la formación directa a través de la práctica y el contacto con investigadores, la que permite con mayor fuerza el desarrollo de las habilidades para la investigación. En esta perspectiva trabajan directamente tutor-estudiante sobre las trabas en la investigación y aprenden de forma directa y en la práctica, por lo que se adquiere el sentido práctico y se desarrolla el trabajo recepcional, coadyuvando de forma positiva en la graduación. Esta labor se da fundamentalmente, en los estudiantes que se integran a proyectos de investigación.

Si mira, tenemos un proyecto general (X) ahí tenemos que aplicar un cuestionario, entrevista y ya tenemos de hecho, la entrevista; y ellos tiene su propio proyecto, por ejemplo una de ellas de todo el material que tenemos decidió trabajar una cosita nada más. (...) Claro que puede tomar de otro pastel, o sea trabajo colectivo para la recopilación empírica y bibliográfica y material etnográfico que lo tenemos en su casa lo consulta o acá lo trabajan. Pero sí tratamos de diferenciar lo que es colectivo de lo que es privado, cada quien tiene su tesis incluso la discutimos pero en lo colectivo son los instrumentos el material de campo, la transcripción de entrevistas, etcétera. (Tutor, CESU, J, p. 35)

Los estudiantes participan directamente en las actividades de investigación lo que les facilita la adquisición del sentido práctico y al mismo tiempo desarrollan de su trabajo recepcional. Si bien esta es una de las mejores opciones para el desarrollo de habilidades y destrezas que contribuyan a la formación de un perfil orientado a la investigación y la consecuente graduación, no constituye una

práctica común en la tutoría sólo se aplica en los casos en que se incorporan a proyectos de investigación y el número es reducido.

c) **Guía emocional.** Todos los tutores reconocen la importancia de los aspectos académicos y sociales para la comunicación y formación, sin embargo pocos señalaron la importancia de los factores afectivos involucrados en el aprendizaje y en la continuidad del trabajo. Hay que recordar que la formación y elaboración del trabajo recepcional, involucra una serie de emociones y sentimientos que no pueden soslayarse pues inciden directamente en los procesos, en el deseo de continuar y en las formas de resolver la tensión y la angustia que produce la adquisición y construcción de nuevos conocimientos. Esta fase, muchas veces, requiere que el tutor proporcione un soporte emocional que contribuya a motivar el trabajo del estudiante en los momentos de tensión o angustia. Ello supone la creación de un vínculo que permita conocer sus condiciones y características y en función de esto demandar, parar o alentar, aspecto fundamental del trabajo académico que no es señalado por el programa (ni por muchos tutores) pero incide directamente en el desempeño del estudiante.

En mi experiencia por ejemplo, hay gente que la tienes que desafiar, hay gente que la tienes que ayudar mucho en su autoestima porque está diciendo cosas padrísimas pero no se la cree y entonces es como un perfeccionismo exagerado. O sea, que trae un capítulo tú se lo revisas y cuando se lo revisaste ya hizo otro porque ella decidió que estaba mal. Y entonces ahí tienes que trabajar mucho en parar e impedir porque sino se va a dispersar y nunca va a acabar. Y tienes que decirle ya no te admito más correcciones, ese es un problema. Otro es con muchas pretensiones, entonces quieres hacer nuevamente la filosofía, la física no sé que y entonces tienes que limitar hacia tus datos, hacia la tierra digamos son como cosas ya más de características personales que yo intuyo y sobre mi intuición trabajo. Entonces en algunos en el sentido de la prohibición, en otros en ese sentido de alentar, o sea, eso es muy variable pero nada más señalé como las distintas dimensiones. (Tutor, CESU, M, p. 74)

Las características personales de los sujetos influyen en la forma de encarar los procesos y los productos de aprendizaje, así, hay quienes corrigen de forma reiterada sus trabajos como mecanismos de evasión que impiden cerrar los ciclos de formación, situación ante la cual los tutores deben tener una acción particular; otro caso es cuando los estudiantes tienen un alto concepto de sí mismos y pretenden elaborar un trabajo imposible en los cuales el tutor debe establecer un principio de realidad y límites a las ambiciones. En consecuencia la orientación emocional depende de las características del sujeto y del sentido práctico y del juego del tutor para orientar, desalentar, frenar o apoyar los procesos y superar los obstáculos durante la formación, que permitan cerrar la trayectoria y lograr el grado. El apoyo supone experiencia y sentido práctico sobre las formas de proporcionar soporte emocional y fortalecer la motivación por graduarse. Pese a su trascendencia, hay poco apoyo en este aspecto como parte del trabajo tutorial por la reducida integración social, la relación se basa en

contactos formales y esporádicos que no consideran los aspectos subjetivos por lo que el estudiante sólo es un extraño con el que se tienen algunos intercambios ceñidos a lo académico.

El reconocimiento, y el adecuado manejo de estos elementos, permiten una relación más cercana entre los sujetos y facilitan la intervención y motivación de los estudiantes cuando entran en periodos de tensión o angustias por cuestiones académicas o personales. Este acercamiento implica el reconocimiento del otro como sujeto para sacarlo del anonimato y conocer sus particulares condiciones de formación:

Es difícil que yo no tenga una relación más cercana o personal más bien al contrario, de pronto platicamos y tengo que decir "bueno ya vamos a trabajar ya nos contamos todas las cuestiones personales que teníamos guardadas por ahí, ya tomamos el café. Ahora sí ya vamos a lo que teníamos que hacer". (Tutor, FFyL, T, p. 22)

El contacto con los estudiantes y el conocimiento de su condición de vida le permite a la tutora afianzar un vínculo de comunicación y empatía entre ellas, elimina un poco el anonimato y establece un reconocimiento del otro que resulta muy importante para fortalecer el vínculo, la intensidad de relaciones y crea un ambiente más cordial para el trabajo, factores positivos para la graduación. Estas relaciones a veces llevan a estrechar lazos que rebasan lo institucional para transformarse en una relación afectiva.

Al principio era así como de maestra a alumna, primero la tuve en un seminario y ya después poco a poco, se ha ido convirtiendo en una relación de amistad y puedo decir que hoy en día, ella es mi amiga. (Egresada, Pedagogía, L, p. 74)

Las relaciones tutorales traspasaron el ámbito formal y hay depositado un afecto, lo que favorece la integración y dirección de tesis. El tutor le ayuda al estudiante en su formación y éste no tiene forma de retribuir este favor más que a través del agradecimiento. Sin embargo, como en cualquier relación cuando se da mayor énfasis a un aspecto se produce un desequilibrio que puede afectar los procesos de formación, especialmente cuando se pone el acento en lo afectivo más que en lo académico pues se reduce la presión por la formación y graduación, peligran la continuidad y el compromiso por trabajar y retrasa la graduación:

Nos vimos en *El hijo del cuervo* y yo no tomo nada y terminamos en un lugar de tacos en la noche, platicamos y nos hicimos como muy amigos. Yo siempre he creído que la cultura es muy dada a la vida cotidiana y refuerza tus líneas de afecto con las costumbres y haceres cotidianos y cuando tú compartes la sal y compartes el pan con la gente eres realmente quien eres. (...)Yo le dije yo no voy a hacer nada hasta que termine y él lo entendió y me daba la calificación, era un compromiso de (X) y mío. (Egresada, Teatro, M, p. 98)

Aquí parece que la relación afectiva tuvo mayor impulso que lo académico, relajando el compromiso por el trabajo y abrió la posibilidad de realizar acuerdos donde se pospone la elaboración de la tesis. El establecimiento de este tipo de acuerdos no sólo proviene de los estudiantes, a veces el compromiso por el trabajo se relaja por las ocupaciones del tutor originando un retraso en la graduación.

IV. CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN TUTORAL

La relación tutorial requiere de ciertas características para que contribuya de manera efectiva en la graduación, entre ellas están:

a) El interés. Es una característica necesaria en los dos agentes y abarca la atracción por la temática de investigación y por la graduación; para lograr la primera resulta relevante la definición y congruencia de intereses académicos que motive la búsqueda de conocimientos y la superación de los obstáculos. Este interés se define como parte del *habitus* y de una inclinación afectiva en la que se dice que el sujeto está “enganchado” con el tema, lo que favorece la motivación por formarse, superar los obstáculos y desarrollar la tesis.

Ahora, yo creo que por eso yo pongo mucho énfasis en lo que es el interés. En esta identificación afectiva con el tema de interés que te permite aprender chino si es necesario con tal de saber más sobre eso que te interesa, sino no. Es decir, yo tengo alumnos exitosos pero no es por mi tutoría, sino porque identifico gente que tenga interés y logro un compromiso con el tema de interés, entonces ahí la gente camina sola. (Tutor, CESU, M, p. 73)

La identificación e interés con el tema de investigación logra hacer que se afiance el compromiso por graduarse y por enfrentar los obstáculos y tensiones que el aprendizaje trae consigo; de otra manera, el trabajo se vuelve difícil, las dificultades devienen infranqueables y puede llegar el abandono. Destaca la afirmación del tutor en términos de una identificación afectiva con el tema, lo que remite a elecciones que van más allá de lo formal e involucran la parte subjetiva de los sujetos, puntos clave que actúan como motor para buscar el conocimiento y llenar una carencia. Es importante que el tutor también considere interesante y valioso el tema del estudiante para que dedique atención y tiempo a la formación y el seguimiento de los procesos de construcción del conocimiento.

La otra forma de interés que es necesaria para lograr la graduación, es la disposición por parte del estudiante y del tutor por lograrla, inclinación que forma parte del *habitus* de los sujetos, así,

quienes posean estas características y coincidan en la relación tutorial tendrán más propensión a graduarse y crearán un vínculo de corresponsabilidad que afiance el compromiso por el trabajo y la graduación.

Yo me siento contenta, claro que hay que seguir leyendo e investigando muchas cosas pero creo que también hay cuestiones que hay que mejorar. Yo tuve suerte, pero muchos compañeros no tienen la posibilidad de tener alguien como (X) y entonces los dejan totalmente solos y no se interesan por ellos. A mí me gustó mucho estar con (X). (Graduada, Psicología Educativa, C, p. 38)

El vínculo e interés de la tutora favoreció la formación de la estudiante, no estaba aislada y sin apoyo académico para la titulación, aspecto que aunque favorable, no es muy frecuente por el comentario "*yo tuve suerte*", lo que refiere casos excepcionales de una práctica. La situación de distanciamiento parece ser lo que definitivamente no favorece la integración con el tutor y el desarrollo de la tesis pues los estudiantes se encuentran solos para enfrentar las dificultades del aprendizaje. Una de las formas de demostrar el interés del tutor se aprecia a través de la revisión constante de los trabajos de los estudiantes que refuerzan el compromiso por continuar.

Creo que ese es otro punto muy importante, si un tutor se entretiene con el trabajo que le entregan sus alumnos se pierde el interés por parte de ellos para seguir avanzando en su investigación y a uno se le convierte en más pesado, porque entonces habrá que revisar mucho más y yo creo que es ahí donde uno se pierde. (Tutora, FFyL, C, p. 68)

La revisión constante es una forma de manifestar el interés por el estudiante que refuerza el compromiso y la presión por graduarse, por lo que en los casos en que los tutores dejan de revisar o se retrasan en la revisión se percibe como una forma de desinterés que relaja el compromiso de trabajo y amplía la posibilidad de abandono del estudiante. No hay diálogo ni avance, se genera una soledad académica por la ausencia de interlocutor. Esto afecta principalmente a los que no tienen un fuerte compromiso con la meta de graduarse y al verse solos fácilmente tienden a retrasar el desarrollo de la tesis.

b) Compromiso. El vínculo tutorial requiere de un compromiso de ambas partes de buscar la graduación, éste sólo puede establecerse en la medida en que participan en un trabajo de corresponsabilidad.

Pues mira, lo primero es el tema, que el tema esté cercano a mis preocupaciones como investigador; y lo otro como un compromiso, es decir yo creo que la investigación es una actividad que puede contribuir a mejorar la educación y por lo tanto, hacer mejores seres humanos. O bueno, eso es lo que yo me alucino, me imagino. Y eso es lo que me hace trabajar mucho y muy fuerte. Entonces por

ejemplo, una condición que siempre les digo es, yo digo todo lo que se me dé la gana y tú haces lo que tú quieras hacer. Yo haré mi tarea cuando tú la necesites no importa lo que yo tenga que hacer pero te comprometes a hacerlo. (...) lo voy acompañando y si establezco una relación de compromiso digamos no formal de "tienes que venir tantas veces" sino que quiero gente que realmente quiera hacer y quiera saber sobre el tema, que quiera hacer algo sobre el tema. (Tutor, CESU, M, p. 72)

En este fragmento puede apreciarse la importancia de una relación de compromiso para el trabajo académico y el interés por graduarse, características que ayudan al trabajo constante. Resulta relevante el papel que el tutor le asigna a la tutoría, pues en este caso se trata de algo que "*apasiona*" y que siente parte de su responsabilidad; lo que podría relacionarse con que el compromiso por formar es parte de su *habitus*, lo que favorece esta práctica y contribuye a que la formación no sea una obligación laboral sino una actividad placentera a la que se dedica tiempo y esfuerzo, características que favorecen la graduación pero que lamentablemente, no son frecuentes.

Una forma de apreciar el compromiso del tutor es la minuciosidad con la que revisa los trabajos y valora si lo que realiza el estudiante cumple con los requisitos académicos. Esta actividad resulta fundamental para la formación y de alguna manera, para el prestigio del tutor pues la tesis lleva la firma del tutor por tanto, no sólo va de por medio el trabajo del estudiante sino el prestigio del tutor como revisor y co-responsable del producto. Sin embargo, a veces por cansancio, ocupaciones, falta de interés o de compromiso con la formación del estudiante, los tutores firman trabajos que no cubren los requisitos académicos. Esto genera tesis que tienen muchos problemas en la evaluación y producen tensión en estudiantes y tutores que tienen que rehacer los trabajos ante la ausencia de una tutoría efectiva y comprometida.

Alguien alguna vez le dijo al estudiante: "qué bueno que te encontraste con un revisor serio de la tesis que te la está enriqueciendo". Y yo me quería morir porque eso te tocaba a ti, no me tocaba a mí. Es haberle tomado el tiempo a un estudiante durante seis a ocho años y eso a mí me purga. Por eso me cuesta trabajo decirte, porque yo creo que si no hay liderazgo es muy difícil hacer la función de tutor; o sea, si no hay un qué entonces te vas por las formas o tienes que hacer esto o tienes que hacer aquello y no hay un qué desde donde fincar un saber. Yo diría que la esencia de la escuela tradicional es que el maestro convoque en un salón y que esto se ha perdido. (Tutor, CESU, DB, p. 87)

La falta de compromiso en la construcción y revisión crítica implica una distracción, una ilusión, el trabajo del alumno que ser corregido y revisado por otros tutores que realizan una tarea que debió ser realizada por el tutor. Esto no favorece la elaboración de trabajos fundamentados, la tarea de revisión se omite o se desplaza con lo que se falta al compromiso académico, se endosan responsabilidades a otros tutores y se crea una ficción del trabajo tutorial. El alumno " *Cree*" que tiene algo que en realidad hay que rehacer lo que lleva tiempo y esfuerzo tanto del estudiante como de otros tutores. Desde luego lo anterior puede incidir negativamente en la motivación y el esfuerzo por

graduarse ante la cantidad de tiempo invertido y el poco logro, y paulatinamente, conduce a la disminución del capital simbólico de algunos tutores entre sus compañeros.

c) **Constancia-presión.** Para el desarrollo de la tesis se requiere además de los elementos antes señalados de una relación de constancia y presión entre los sujetos que favorezca el desarrollo de la tesis dentro de los plazos institucionales, ésta puede ser de tres tipos:

- *La que ejerce el contexto ya sea el ámbito laboral o social para la obtención del grado.* Constituye el resultado de la presión que, de forma inmediata, el medio ambiente ejerce sobre el sujeto por lo que puede o no ir acompañada del *habitus* del campo. Pese a esto, es un mecanismo de presión que obliga a los estudiantes a cumplir con ciertos tiempos institucionales.

Actualmente todos los trabajos están pidiendo maestría para aumento de salario, para tiempos para todo eso aunque no debía ser. Pero sí los ayudan mucho porque el alumno finalmente con dificultades o sin ellas, acaba terminando. Bueno hay empleos, a mí me han platicado tesis que les ponen un plazo y les dicen por ejemplo, si para junio no está pues gracias por tus servicios. (Tutor, FFyL, P, p.14)

La presión laboral puede actuar como un fuerte motor para la graduación que obliga a organizar el trabajo de forma constante para poder alcanzar el objetivo en el tiempo que se marca. Este mecanismo de presión es importante, especialmente en casos en los que no hay mucho interés por el grado de forma interna y es el ambiente el que "auspicia" la obtención del grado.

- *Del tutor.* La segunda forma de presión es la que se ejerce del tutor al estudiante para llevar un ritmo de trabajo que favorezca la continuidad y el compromiso por graduarse, misma que no tiene que ser muy fuerte para no agobiar o paralizar, ni demasiado suave que relaje el compromiso por trabajar. El adecuado ajuste entre la presión y el apoyo depende de la experiencia y habilidad del tutor por lo que los más experimentados y con un *habitus* predispuesto a la formación de estudiantes, tendrán más posibilidades de ejercer este mecanismo y coadyuvar a la graduación.

Como que estuvo ahí siempre, él era mucho de los que propugnan haz las cosas, luego cuando tú tengas otro proceso y hayas aprendido más cosas, vas a poder hacer un mejor trabajo. Entonces, la verdad es que siempre tuve una relación muy suavcita como muy buena, como de mucho apoyo. Yo sentí siempre mucho apoyo y como que la suficiente presión para trabajar sin agobiarme. (Graduada, Química, A, p. 86)

La relación de formación parece basarse en el apoyo y el respeto al ritmo y procesos de aprendizaje de la estudiante con una presión suave que favorece el trabajo académico, sin que ello signifique relajar la responsabilidad académica. Este balance es necesario para que la presión no resulte agobiante y paralice el trabajo, ni demasiado ligera que permita plazos demasiado extendidos y menor rigor en la construcción. Lograr este equilibrio supone la habilidad y disposición del tutor para tener cierto conocimiento de las condiciones y habilidades del sujeto, realizar demandas en función de sus posibilidades y no desplazar en él sus deseos o expectativas.

Siempre pedir al máximo, pero tener mucho cuidado de no depositar en el alumno nuestras propias expectativas, sino atender el proceso del estudiante para que logre en un plazo razonable, no sólo concluir sus estudios y enriquecer su formación sino hacer su trabajo de investigación y presentar su tesis. Siempre asumir que pueden dar mucho más de lo que se estaba planteando, pero también ubicar el momento del estudiante porque muchos de ellos trabajan, muchas de ellas son madres, con pareja que vienen desde Ecatepec, Naucalpan o lo que se te ocurra junto con que tienen que cursar las materias. Eso no implica bajar el nivel, eso implica trabajar en una lógica de condición del sujeto no de condición de algo que está fuera de las posibilidades. (Tutora, FFyL, M, p. 55)

Según esta tutora, es necesario considerar las condiciones académicas del sujeto para un ritmo adecuado de presión y apoyo, trabajo individualizado con mayores probabilidades para la transmisión de un oficio y desarrollo de la tesis. Resulta muy importante destacar la necesidad de controlar la transferencia de deseos y metas que a veces el tutor puede depositar en el estudiante pues esta parte subjetiva puede elevar la presión sobre éste por encima de sus capacidades, formación o condiciones, y forzarlos a responder a expectativas ajenas a él, que le generen una presión excesiva y paralicen el trabajo por el nivel de complejidad que enfrentan. El ajuste a estilos y condiciones permite elaborar demandas acordes con las posibilidades de los agentes sin que éstas se presenten como excesivas o inalcanzables. Todos estos son factores importantes en la graduación, que muchas veces parecen no estar presentes pues no hay seguimiento del trabajo del alumno y se deja que éste decida los tiempos, relajando la presión y en ocasiones prolongando los plazos al dar prioridad a otros aspectos que devienen más urgentes.

- *La interna.* El tercer tipo de presión es la que de forma interna tiene el estudiante por graduarse y que está involucrada con un interés y el sentido del juego interiorizado, por tanto al ser una disposición muy interiorizada no necesita presión externa para continuar porque su *habitus* lo predispone a ello, cualidad que favorece la graduación incluso pese a que no exista presión contextual ni por parte del tutor. Hay un valor depositado en el grado que actúa como un mecanismo de auto-presión y los sujetos adquieren un ritmo constante de trabajo.

Entonces, el trabajo con él era no mover en todo sino los detalles, sí hacía las lecturas y hacía todas mis entregas, no hubo necesidad de que me presionara en el proceso jamás, porque fui muy cumplida. El único momento en el que me presionó fue al final cuando yo quería corregir y corregir y él me decía no ya está, me la finiquitas, ya no le necesitas hacer más, y yo le quería hacer más cosas. Al final, seguí su consejo y la cerré. (Graduada, Letras, S, p.102)

Aquí actuaron dos mecanismos de presión diferentes: por un lado una presión interna que fomentó el trabajo académico constante como parte de una disposición de la estudiante que favorece la graduación. También se hace presente una característica de auto-corrección que constituye un elemento valioso para el aprendizaje, pero que si llega a convertirse en un acto repetitivo puede llevar a innumerables ajustes que posterguen la graduación. En este caso la experiencia del tutor es fundamental para distinguir el momento en el que el trabajo tiene los elementos necesarios para presentarse y evitar la corrección interminable de borradores. Así, es valioso un *habitus* predispuesto a la graduación y la presencia y experiencia del tutor para proporcionar una guía certera que afecte la continuidad o el cierre de la tesis por factores subjetivos, aspectos que aunque relevantes, sólo son posibles cuando hay conocimiento de la tutoría, un *habitus* configurado en esa línea y un vínculo entre el tutor y el estudiante.

d) Generosidad. No se puede entender el compromiso del trabajo de tutoría sin considerar que al tratarse de la transmisión de un oficio y de una forma de trabajo que implica la sesión de tiempo, esfuerzo y conocimiento, que en ocasiones rebasa los tiempos formales institucionales y requiere disposición de los sujetos para entender la formación como un acto generoso:

También es un problema nuestra realidad, y en la realidad de la UNAM en particular, porque tú ves una universidad como la de Las Américas donde el profesor no anda buscando programas de estímulos. Lo que él anda haciendo es recibiendo un salario por una función que desempeña, que entre otras cosas consiste en horario de oficina para atender alumnos, a eso le llamamos tutoría ahora. El gran problema que tiene la UNAM es que sus salarios son muy malos, sus programas de estímulo privilegian la investigación y entonces sólo con una vocación extraordinaria (...) puedes pastorear alumnos, sino la tienes extraordinaria, esto se te va. (Tutor, CESU, DB, p. 84)

La tutoría puede ser considerada un acto generoso que requiere vocación para transmitir un saber pese a las condiciones institucionales. Esto parece remitir a la noción de "*apostolado*" como parte de un *habitus* y una noción de ser que cuando está presente, favorece la formación y graduación como parte de una posición en el campo y no cómo una obligación laboral. Sin embargo, parece que esto no es muy común por la expresión usada "*extraordinaria*", lo que nuevamente nos lleva a una experiencia que aunque favorable, es poco frecuente y puede redundar en menor

atención y tiempo y reducir las posibilidades de graduación de ciertos estudiantes.

V. MODALIDADES DE LA TUTORÍA

Las prácticas de tutoría en lo relativo al desarrollo de la tesis varían de un agente a otro, dependiendo de su estilo y formación, dentro de ellas destacan tres grupos: los que trabajan individualmente, los grupos de trabajo y los que se integran a equipos de investigación.

a) Sesiones individuales. Este estilo está enmarcado por la figura de asesores que trabajan directamente con el estudiante a través de la entrega de avances de investigación, la discusión sobre aspectos generales, la recomendación de bibliografía y la revisión del trabajo recepcional. La tarea del docente en estos casos, es señalar los aciertos y los errores, esto permite enriquecer la investigación y la formación. Hay que destacar que el 75% de los entrevistados sigue esta modalidad de tutoría. Dentro de esta modalidad destacamos dos elementos que inciden en el avance y continuidad del desarrollo del trabajo recepcional. Las formas de evaluar y corregir y la frecuencia de los encuentros:

1) *La corrección de los errores.* Aprender de los errores requiere de una serie de condiciones como:

- *Claridad en la forma de señalar los errores.* Para que haya una clara comprensión de los errores es necesario que el tutor los exprese de forma clara y sin ambigüedades mediante un código lingüístico que sea común a ambos, esto permite su comprensión y la posibilidad de buscar nuevas alternativas para superar los obstáculos. Su éxito depende de la capacidad del estudiante para repensar los problemas y la plasticidad de su *habitus* para modificar prácticas o contenidos. Cuando no hay una adecuada transmisión de estos elementos o se omite la crítica, no hay forma de comprender el cómo y el porqué de los errores, no hay aprendizaje que ayude a avanzar en el trabajo del alumno y los errores se repiten.

Bueno, llegamos y él como que tiene definido el tiempo en el que te va a hablar. Entonces lo que he observado es que sin querer te va midiendo el tiempo. Y las veces que es la mayoría, ni siquiera le ha dado una leidita a lo que hice me pregunta: ¿y cómo vas? ¿qué has hecho? Y ya hasta ahí. Y me dice: si quieres aprender esa metodología tienes que irte por aquí y por ahí. Pero de hecho, no era lo que necesitaba, lo que necesitaba más bien era: ¡oye, concéntrate y ve que lo que estás tratando de hacer te está llevando por las ramas! ¡no te estás concentrando! (Estudiante, Letras, M, p. 46)

La forma y el tipo de señalamientos no ayudan a detectar y corregir errores, no parece haber un compromiso de parte del tutor en la revisión de los trabajos y según la entrevistada, sólo se cumple

con lo formal, lo que influye negativamente en el desarrollo de la tesis. Se hace patente una incongruencia de expectativas sobre el trabajo tutorial y la necesidad de una tutoría más directiva, por lo que el estilo no parece contribuir con la formación y al avance en el desarrollo del trabajo recepcional. Debe destacarse que una tutoría menos directiva es eficiente en los casos de estudiantes con una fuerte interés y sentido del juego, pues el tutor constituye sólo un punto de apoyo. Sin embargo, cuando estos elementos están ausentes, las probabilidades de un trabajo independiente son reducidas, por lo que una tutoría formal puede afectar la formación y la motivación del estudiante por continuar y graduarse.

- La corrección de los errores depende de la capacidad del estudiante para asimilarlo, este proceso se ve afectado por una serie de factores como:

Diferencias de edad. A veces hay dificultad para aceptar las críticas por pertenecer al mismo o mayor rango de edad, hay que recordar que la edad de la población está alrededor de los 40 años y en algunos casos, los tutores se encuentran dentro de rangos similares. Así algunos estudiantes manifiestan una resistencia a conceder la autoridad pedagógica a quienes consideran sus iguales generacionales o en conocimientos:

También importa un poco la edad de los estudiantes, ya algunos de ellos o somos de la misma edad o como en el caso de (X) un poco mayor, y de pronto hay esa situación de "hombre, sí muchas gracias por tus consejos, adiós. Pero yo soy alguien que ya sabe cómo hacer las cosas". (Tutor, FFyL, T, p. 19)

La dificultad para aceptar críticas aquí está vinculada con la edad y posición, lo que hace que los señalamientos del otro pierdan autoridad y por tanto no se pueda trabajar. En esta cuestión puede intervenir la posición laboral pues se trata de agentes con ciertos nombramientos, otros estudios o simplemente varios años en la docencia, características con las cuales se auto-atribuyen una autoridad o un lugar y no conceden legitimidad a las críticas y no hay avances en los procesos de formación.

Autoestima. La crítica a los trabajos a veces es interpretada como un ataque personal, lo que provoca una herida dolorosa que necesita ser superada para aceptar los errores, de otra manera puede repetirse y con ello, los ataques a la autoestima que culminan con el abandono. La adquisición de

esta cualidad es un proceso largo que requiere del ajuste paulatino, en el que se enfrentan tensiones y angustias hasta lograr incorporar los estilos de evaluación y la corrección del tutor.

Cada cinco minutos me preguntaba ¿cuál es el tema? Eso como que me ayudaba porque cuando tú le explicas a alguien como que te queda más claro, o bueno, eso me pasa a mí. Y ya me decía eso es lo que quiero que pongas y yo decía ¿qué dije? Y me dijo: para eso sirven las grabadoras. Y luego algunas palabras que yo no entendía siempre me decía ¿y para qué existen los diccionarios? Y como me acuerdo que decía eso y yo ¡ay! Me está diciendo burra, pero si con ese tipo de cosas me sentía como con menos valor. Por ejemplo, cuando me regañaba me decía "que te he dicho de las grabadoras" "Esto no tiene sentido ¿Quién crees que te va a leer esto? Nadie". Yo decía, pero si tú lo estás leyendo casi, casi, no era capaz de decirle nada porque yo la veía tan grande y yo decía ahorita le contesto y me va a mandar a la goma. Si, al principio era una relación de temor ahora ya viéndolo a la distancia y lo hemos platicado era más bien de temor. Si era miedo en el sentido de que ella era la excelencia y uno tan burro. (Egresada, Pedagogía, L, p. 74)

El proceso es abrumador para la estudiante por la cantidad de errores que comete y de alguna manera, la dificultad de responder a la expectativa del otro; ella reconoce la legitimidad de las observaciones y la asimilación necesaria, lo cual favorece su paulatina incorporación. Según la estudiante, las críticas disminuían su valor frente a la tutora, donde podemos apreciar que hay una disminución de la apreciación personal en función de los errores, situación que tuvo que ser modificada para aceptar los errores, aprender y lograr una mejor relación tutorial. Se trata de una relación que transita del temor y una figura amenazante por las críticas a una relación más cordial de aprendizaje. El ajuste es tenso y angustioso pero es resuelto para dar paso al aprendizaje. Cuando estos procesos provocan demasiada tensión en el estudiante y no se logra superar estos obstáculos, las críticas se vuelven amenazantes y pueden provocar el abandono.

2) *Frecuencia de las citas.* Tal como señalábamos, la relación presión-apoyo contribuye a dar continuidad al trabajo y en esta modalidad nos obliga a considerar la frecuencia en la entrega de los avances, hay dos grupos de tutores: 1) los que no asignan fecha y 2) los que lo hacen.

- *Tutores que no asignan fecha de entrega.* En algunos casos, debido a sus ocupaciones o a que desplazan la responsabilidad de las entregas al interés del estudiante, los tutores no definen un plazo para la nueva cita. Aquéllos con un fuerte interés por el grado tienden a mantener un ritmo constante de entregas y avance en la tesis, sin embargo aquéllos con un débil compromiso por la meta ven relajada la presión por la continuidad del trabajo y alargan los plazos para la elaboración de la tesis.

Fui después e hizo algunas otras observaciones y me dijo "este ya puede ser tu primer capítulo". Ese primer capítulo yo creo que he incorporado cosas, he aclarado muchas cosas que estaban por ahí medio sueltas y creo que se han ido como acomodando. Y bueno, pues ahí voy. Ya no lo he vuelto a ver, no me dio fecha y entonces eso te da de alguna manera más tiempo para flojear entonces como que no tienes fecha y pues ahí lo llevas a tu paso. (Egresada, Pedagogía, G, p.115)

No parece existir mucho interés por el grado, que junto a la reducida presión por la falta de fecha de entrega establecida contribuye a que los procesos se prolonguen pues no hay que cumplir con plazos externos, ni internos. Este problema se agudiza en el grupo de estudiantes que no tienen un *habitus* orientado al campo y ven en el posgrado un medio de actualización o de entretenimiento, y que no tienen interés en el grado por lo que prolongan los procesos y dan prioridad a otras cosas. A lo anterior hay que agregar que la mayoría de los tutores no buscan a los estudiantes cuando éstos se desaparecen por mucho tiempo porque atribuyen a los sujetos la responsabilidad y el compromiso de graduarse, los plazos se prolongan y pueden llevar al abandono definitivo de la tesis, toda vez que se está solo y sin ningún vínculo con el tutor:

Yo no hago nada, ellos ya saben que cuando quieren que yo lea algo me lo mandan o me hablan por teléfono. Sí mira, por ejemplo tengo el caso de una estudiante (...) y tiene como seis meses que no sé de ella, sé que tiene problemas. Pero si no viene, tampoco. (Tutor, CESU, A, p. 45)

Para este tutor es responsabilidad del estudiante mantener el contacto con él, pero al no asignar fechas que den continuidad al trabajo y depender del interés y condiciones de vida del estudiante, al parecer son estas últimas las que obligan a un abandono parcial de la investigación. No parece establecer ningún vínculo de co-responsabilidad del tutor y deja la responsabilidad en manos del estudiante con lo que reduce la presión por continuar. Esta posición es la más común en esta modalidad, los tutores asumen el rol de asesores de tesis distanciados de los factores sociales y afectivos de la tutoría y se considera que corresponde al estudiante hacerse responsable de su formación, con lo que se reduce la presión y el vínculo entre los sujetos y es más factible prolongar los plazos de graduación. Y si consideramos que tutores y estudiantes tienen varias ocupaciones, y estos últimos en ocasiones tampoco tienen interés por los grados, existe la posibilidad de que los plazos de graduación se prolonguen en un gran número de estudiantes por la falta de presión.

Con todo, hay quienes dentro de esta modalidad adquieren un compromiso con respecto a la formación de estudiantes y consideran que el retraso puede deberse a factores personales por lo que buscan al alumno.

Los ando correteando como pastorcito que no debería, pero este, hay una relación, un vínculo y a

veces pienso es que algo pasó, tuvo problemas familiares. De veras, es que pueden pasar muchas cosas desde que te corran del trabajo hasta que te cases. (Tutor, CESU, R, p. 29)

Se percibe un vínculo del tutor con el estudiante que afianza los lazos y el interés por continuar el trabajo, factores que contribuyen de forma positiva en el compromiso por graduarse. Esta postura denota un rol de tutor que parece abarcar lo académico, lo social y lo afectivo al atender a las condiciones de vida de los sujetos, percepción favorable para el desarrollo de la tutoría y la graduación. El "pastoreo" podría ser entendido como la guía constante y el seguimiento de los alumnos cuando éstos se distancian del trabajo, compromiso con la formación de estudiantes que poseen quienes cuentan con un *habitus* muy interiorizado, característica sumamente favorable para la formación pero que desafortunadamente, no es común.

- *Los que asignan fechas.* Para algunos tutores con un fuerte interés por la graduación es necesario establecer un programa de formación en el que se comprometen tutor y estudiante. Este programa inicia con la asignación de fechas de entrega para los avances, regulando con ello la continuidad del trabajo.

Cuando yo acepto algún tutorando en posgrado o algún alumno en licenciatura, casi casi firmamos una carta compromiso, yo de trabajar básicamente al ritmo que él o ella pretendan. Sin embargo, soy mañosa y yo les hago sentir que ellos me van a ir diciendo. Pero en el momento que se van, abro mi agenda y les digo "¿cuándo nos vemos otra vez?", "no te quiero presionar pero te falta la mitad del capítulo 3 ¿qué te parece si en tres semanas nos vemos y de una vez hacemos la cita?" Y yo creo que eso los presiona y los compromete y sí cumplen. (Tutora, FFyL, C, p. 68)

La designación de fechas actúa como un elemento de presión y compromiso para el trabajo que incide positivamente en la continuidad de la elaboración de la tesis, y refuerza el interés por graduarse. La tutora parece respetar los procesos y tiempos de aprendizaje y ejerce una tensión suave mediante fechas establecidas que contribuyen a mantener el vínculo y el compromiso por continuar. Esta postura es altamente favorable para la graduación, particularmente del grupo de estudiantes que no tienen un alto compromiso por graduarse y mediante la presión adquieren un ritmo de aprendizaje y avances de la tesis, esto ayuda a marcar un ritmo de trabajo y no abandonarlo por dificultades o por entrar en conflicto con otras actividades.

Y la verdad, mi tutor es como muy bueno. A mí me sirvió muchísimo que me dedicara una hora a la semana, o una hora cada quince días. Me parecía estupendo porque te obligaba a leer. (Graduada, Química, A, p. 80)

Las fechas y horas establecidas se convierten en mecanismos de presión que obligaban a dar continuidad al trabajo, existe un compromiso y vínculo con el tutor que evitan el abandono de la tesis y favorecen la graduación. Con todo, no es el esquema de tutoría más frecuente y la mayoría de los tutores de esta modalidad no asignan fecha de entrega.

b) Tutorías grupales. Para otros tutores es mejor trabajar con grupos de estudiantes en los que fomentan los intercambios, las críticas al trabajo, fortalecen el sentido de pertenencia a un grupo, aprenden a través de las experiencias de otros y refuerzan el compromiso por graduarse. El trabajo grupal permite expresar las dificultades, las dudas y permite descargar las emociones, los conflictos y las tensiones que produce la elaboración de la tesis.

Yo creo que se debe de tener reuniones periódicas con ellos. Yo soy de la idea de que deben de ser de todos los tutorandos que uno tiene a su cargo, porque es una especie de catarsis, sirve mucho. Si yo veo individualmente a alguien, es muy bueno y eso está muy bien, pero cuando los veo en conjunto y los hago trabajar en conjunto y que me digan el grado de adelanto y que me entreguen lo que han hecho, es mucho más rico porque intervienen los demás, los demás están enterados de lo que se está haciendo. Por lo menos yo tengo asignada una vez cada mes y medio una reunión con mis alumnos en la están obligados además a entregarme parte de su trabajo. (Tutora, FFyL, C, p. 67)

El trabajo grupal parece reforzar los lazos de interacción, se aportan elementos para los trabajos, ayuda a liberar las emociones y estados subjetivos presentes en el aprendizaje y la investigación al afianzar los lazos entre los participantes del grupo, y se da la pauta para establecer vínculos que favorecen la integración, no se sienten solos durante el trayecto hay un grupo con el que se pueden compartir angustias, aciertos, conocimientos y errores. Por otro lado, presentar el trabajo a todo el grupo en una fecha asignada, actúa como elemento de presión que favorece que el estudiante no relaje su compromiso de trabajo, pues hay una fecha específica.

Al igual que en la modalidad anterior, es necesario considerar las formas de corrección y la frecuencia. Con respecto a esta última como ya se señaló, hay fechas establecidas que mantienen el compromiso y la presión por el trabajo y la graduación. En cuanto a las formas de corrección, además de considerar los rubros anteriores sobre la forma de emitir y recibir las críticas del tutor al estudiante hay que agregar que el trabajo en grupo proporciona la posibilidad de críticas del grupo como parte de la dinámica. En éstas, los estudiantes atienden a los cuestionamientos y sugerencias del tutor y de sus compañeros, exposición que algunos tutores consideran como una regla esencial para la estructuración y reestructuración de trabajos, aprender a responder y defender su trabajo, y una preparación para la parte final del proceso: el examen.

De todo tipo, hay quien te cae bien, quien te cae mal, quien considera que lo que te dijo fue una tontería, hay de todo tipo pero eso pasa en todos los grupos. Además, yo digo que eso también es una preparación para el examen porque los sinodales no los vas a escoger y no te van a decir sólo lo bonito. O sea, eso no me preocupa tanto, sí trato de decir la última palabra, o sea, sí trato de decir por ejemplo: deja que haga lo que va haciendo, sobretodo cuándo lo sacaría de su estructura. En otras ocasiones es muy pertinente lo que dicen. (Tutor, CESU, DB, p.83)

La presentación de avances de forma grupal desarrolla en los sujetos su capacidad de expresión, defensa de ideas sobre los fundamentos de su exposición, procesos que contribuyen a corregir ideas y a preparar a los sujetos para responder a los interrogatorios y críticas del examen. El grupo actúa como un mecanismo que afianza el compromiso y la presión por continuar y sirve como un medio para aprender a exponer ideas, es decir para el desarrollo de su *habitus*. Las tutorías grupales además, exponen a los sujetos a la crítica de sus compañeros, espacio donde se hace presente la relación que tienen los estudiantes entre sí, lazos de unión, distanciamientos, rechazos y competencia, vínculos que pueden ser transferidos a los comentarios. En este sentido, cuando surgen conflictos se hace necesario que el tutor regule estos aspectos para evitar procesos de tensión innecesarios o poco pertinentes con respecto al trabajo del estudiante.

Si bien en la capacidad de aceptar críticas de parte del tutor, inciden todos los aspectos antes señalados, en el caso de las tutorías grupales el problema es que la crítica proviene de otro estudiante al que a veces no se le concede mucha autoridad académica por lo que sus comentarios no se reconocen y sólo se toma en cuenta lo señalado por el tutor.

La dinámica que él seguía era la exposición de los proyectos y la aportación por parte de los compañeros, de sugerencias. Y pues yo, la verdad, le hacía más caso al doctor que a los compañeros porque incluso como que mi idea es así, fija. Una vez que yo definí lo que quiero pues eso quiero y si por ejemplo la gente que yo considero que es quien me va a orientar está de acuerdo con ese planteamiento, ya lo que digan los compañeros, pues gracias pero no. (Egresada, Pedagogía, G, p. 113)

Esta egresada concede autoridad pedagógica únicamente al tutor, reconocimiento que no extiende a sus compañeros, los aportes grupales no son recibidos ni aprovechados. Esto plantea un dilema difícil de sortear pues a veces hay comentarios de los estudiantes que son pertinentes, de ahí la importancia de que el tutor los recalque. La exposición de avances de investigación en grupos implica un problema para la aceptación de críticas por el escaso reconocimiento académico que se otorga a los compañeros, y porque afloran emociones entre los miembros del grupo que pueden ser positivas o negativas. Este escenario requiere de parte del tutor un sentido práctico y un adecuado manejo de la subjetividad para solucionar los posibles conflictos que se presenten.

A mí sí me tocó llegar a ver enfrentamientos personales que ya los traían desde antes o amistades nuevas que aquí se deshicieron. ¿Sabe qué pasa? Que la tesis para mucha gente es un proyecto muy personal, es su creatividad; entonces que un compañero le diga "sabes que no sirve tu proyecto" a veces lo siente como agresión personal o sea hasta la forma de decirlo pero no lo saben asimilar con madurez. Y bueno, ahí mi labor es la de moderador y evitar las agresiones y bueno a veces la agresión está muy avanzada y por mucho que tratamos de ponerle al límite ya no se puede. (Tutor, FFyL, PB, p.11)

A veces la crítica de los compañeros, además de un vehículo para señalar y mejorar ciertos aspectos, también puede ser una forma de dirimir conflictos personales, disciplinarios o de otro tipo. Afloran los sentimientos y los sujetos se atrincheran en una defensa que hace difícil el aprendizaje, las situaciones de tensión y agresión pueden absorber el tiempo y energías de la labor académica. En estos casos se hace presente la guía emocional, la experiencia y habilidad del tutor para manejar los problemas y evitar llegar a la ruptura.

c) Los que se incorporan a proyectos de investigación. En este tipo de tutoría se aprende el sentido práctico, y se contribuye al desarrollo del trabajo recepcional a través del contacto directo del tutor y el estudiante en un proyecto de investigación. Este tipo de tutoría es idónea para los que desean formarse dentro del perfil de investigación, sin embargo, pese a existir un vínculo del programa de Maestría con un centro de investigación, el número de estudiantes incorporados a proyectos es reducido.

El programa integró hace muy poco tiempo al CESU como entidad participante. Pero antes de esto era un programa de la facultad y aunque hubiera sido de la facultad y la ENEP, en las escuelas y en las facultades a diferencia de los centros e institutos, las condiciones laborales de los académicos son muy distintas. Mientras que los empleados de la facultad tenemos derecho, si bien nos va, a ir a un congreso nacional un año y a un congreso internacional, los de centros e institutos pueden ir a todos los congresos que les dé su gana. Mientras, los empleados de los institutos y los centros están más avocados a la investigación y no tienen ninguna obligación en términos del Estatuto de Personal Académico de dar un montón de clases, los profesores de la facultad tenemos que dar clases a montones, estamos mucho más cerca físicamente de los estudiantes; y les dedicamos mucho más tiempo que los profesores de los centros y los institutos. (...) Bueno, eso, sumado a que tradicionalmente, fue un programa de la facultad, era un programa de profesores no de investigadores. Los profesores de la facultad que hacen investigación son unos héroes y los investigadores de centros e institutos que hacen docencia son unos héroes aunque den una clase. (...) Entonces, tradicionalmente, y las tradiciones de un programa por más que readeques se conservan, así es la educación, los grupos de investigación no existen, además los profesores porque no hay cubículos por las condiciones, vivimos atomizados los profesores de la facultad y entonces, los proyectos de investigación como proyectos de grupo, empiezan a surgir en el CESU y con profesores que están en otros centros e institutos de la UNAM y que se han involucrado generosamente con nuestro programa pero son contados. Entonces tú dime ¿cuántos estudiantes se pueden involucrar en proyectos de investigación si no existe eso porque no hay la cultura? (Ex-funcionaria, p, 14)

Los orígenes del programa y las condiciones diferentes de docentes e investigadores parecen incidir en la conformación de tradiciones que llevan a prácticas en las que estos dos agentes se ven separados y sin muchos vínculos para el trabajo compartido, esto se ve trastocado por las modificaciones al programa que se dirigen al aspecto normativo pero no logran modificar las disposiciones y *habitus* de los sujetos. Las prácticas continúan en la misma lógica de separación lo que contribuye a un escaso contacto entre los miembros de las diferentes entidades participantes y se reducen las posibilidades de trabajo conjunto y de integración de estudiantes a proyectos.

El cambio de prácticas requiere condiciones y una transformación de *habitus* y tradiciones con una fuerte sedimentación en los sujetos, por lo que las modificaciones se quedan en lo formal sin incidir mucho en los aspectos formativos del programa. Docentes e investigadores ven modificadas sus actividades y además de lo cotidiano, ahora tienen que realizar de forma extraordinaria actividades que representan una carga extra, de ahí la expresión "*héroes*" que remite a una habilidad extraordinaria. De esta manera, aunque la incorporación de estudiantes es un mecanismo pertinente para la formación de investigadores, las posibilidades de lograrlo son reducidas pues de los entrevistados sólo el 12.5% estaban integrados a un proyecto de investigación, lo que implica un bajo número de estudiantes formados para la investigación.

El problema de la incorporación de estudiantes a proyectos de investigación no solo reside en los problemas de organización y comunicación, a esto hay que agregar que a diferencia de otros programas que establecen mecanismos de conexión y contacto entre tutores con proyectos de investigación y estudiantes,² no existe ningún mecanismo para que los sujetos puedan entrar en contacto por lo que la coincidencia de los sujetos es fortuita. Así, aunque exista disponibilidad en algunos tutores por incorporar estudiantes a sus proyectos de investigación, el proceso requiere un contacto previo o si ingresaron con un proyecto diferente tienen que cambiar de línea.

Ahora en el posgrado debes de traer un proyecto para que te acepten. Mira por ejemplo ahora en (X) vamos a abrir una línea de educación (X) y yo quiero incorporar algunos estudiantes de posgrado. Pero si tienen que entrar con el proyecto que presentaron, nadie va a presentar un proyecto sobre eso porque es un trabajo muy poco explorado y más en esa universidad. Ahí tengo yo un problema, estoy segura que si se los planteo a algunos estudiantes les va a interesar, pero como entran con su proyecto, implicaría un cambio, igual se puede hacer pero no sé a nivel de la normatividad qué implicaría. (Tutora, FFyL, M, p. 59)

Hay interés por incorporar estudiantes a su investigación pero como no hay contacto previo y tiene que ingresarse con un proyecto, esto implica un candado que limita las posibilidades de integrar

² El Programa del DIE ofrece dentro de su página de internet, una amplia variedad de líneas y proyectos de investigación, la dirección de los tutores y el perfil requerido para estudiantes que deseen incorporarse a estos proyectos.

estudiantes y reduce las posibilidades de incorporación al capital social de los sujetos. Los que se sumaron a un equipo de investigación lo lograron por invitación del tutor quien, en un mutuo juego de reconocimiento de habilidades, establece contacto con aquéllos con mayor sentido práctico y les extiende la invitación, oportunidad reducida a un selecto grupo de alumnos considerados con el "don" para desarrollarse en esta actividad.

Entonces me dijo (X) "yo estoy haciendo (X) vente a trabajar conmigo". En ese entonces ya me dieron mi beca y empecé a trabajar con él en el estado del conocimiento y me empecé a involucrar con todas estas cosas de la (X). Él acababa de terminar con un equipo y entonces me dijo cuando termine con mi equipo hay posibilidades de que te quedas a trabajar conmigo. Me gustaría que te quedaras a trabajar conmigo. (Egresada, Pedagogía, Y, p. 49)

En este caso fue un juego de posibilidades y la coincidencia en el trabajo anterior que facilitó la invitación, oportunidades que fueron posibles por los espacios de coincidencia de los agentes y el mutuo reconocimiento y congruencia de *habitus*. Una de las particularidades dentro de este estilo es que hay un alto nivel de contactos e integración que refuerzan la formación y el sentido de pertenencia:

Hay una ventaja aquí para la gente que trabaja dentro del proyecto, la veo diario, diario estamos discutiendo las novedades y todo de manera que ya hasta nuestro lenguaje informal tiene (X) ya afloran esos términos hasta para decir un chiste. (...) Yo soy responsable por lo general ante una pregunta de alguno de ellos participamos todos. En ocasiones me piden una reunión particular, "oye quiero una reunión contigo porque tengo una duda sobre esto" y ya digo bueno, nos vemos mañana después de la comida, nos vemos acá, o vamos a comer y ahí seguimos platicando. (Tutor, CESU, J, p. 36)

Existe una fuerte integración y convivencia que favorece la formación dentro y fuera del proyecto, se transfiere el oficio, las costumbres del grupo y se refuerza el compromiso por graduarse pues se comparte el sentido e importancia del juego. La tutoría es una actividad que favorece la integración y el desarrollo de la tesis pues constantemente se trabaja el tema y hay un aprendizaje cotidiano que resulta positivo para la transmisión del oficio y para la graduación. Al igual que en la modalidad anterior hay exposición de avances grupales que se combinan con sesiones individuales, juego de estrategias que aportan los beneficios de una formación personalizada y de la capacidad de exponer ideas ante un grupo. Pese a los múltiples aportes de esta forma de tutoría es una práctica reducida.

VI. CONDICIONES DE LA TUTORÍA

La práctica de la tutoría está vinculada con el *habitus* del tutor y con las condiciones en que se desarrolla, que en ocasiones limitan las posibilidades de dedicar tiempo. En este marco hay que

destacar que tal como mencionábamos en el primer capítulo, la implementación de la tutoría no vino acompañada de la asignación de recursos para su ejercicio y desarrollo sino que fue creada como una actividad extra que se suma a otras actividades de investigadores y profesores quienes ceden de forma gratuita tiempo y conocimiento para la formación de estudiantes en un acto "generoso". Esta actividad es más proclive en aquellos con un fuerte *habitus* y disposición a la formación de estudiantes, de no ser así, la falta de recursos asignados constituye un bajo reconocimiento económico que en medio de graves crisis económicas, múltiples actividades y programas de evaluación académica, propician que los tutores deban elegir las actividades más importantes o necesarias para ellos. y ante el poco reconocimiento por esta labor, el interés y dedicación por la formación se reduce.

Las horas de tutoría no están de ninguna manera obligadas por parte del tutor, se proporcionan de acuerdo con la generosidad del tutor y si el tutor no es muy generoso, pobre del estudiante.(...) El seminario de tutoría es me vino a ver o no me vino a ver, me buscó o no me buscó, se leyó algo o no se lo leyó, pero avances en letra negra sobre papel blanco eso no. Entonces es como de mucha voluntad personal el que una persona se reciba o sea tiene que ser un necio, un obsesivo, un loco que además tuvo la fortuna de dar con un tutor que le hace un poco de caso, el que se recibe. Por eso tenemos un indicador de eficiencia terminal tan lamentable por eso y por otras razones. (Ex-funcionaria, p.11)

Se aprecia como el sistema en forma operativa no parece estar muy definido lo que hace que la interpretación vaya en función de lo que el tutor considere, lo que puede llevar a muchas lecturas pero pocos avances en la investigación. Esta situación poco regulada deja abierto el trabajo a la responsabilidad del estudiante, que si cuenta con el suficiente interés y sentido del juego, buscará concluir la tesis. Dichos aspectos ejercen una influencia negativa en la formación, pues se desarrolla una estrategia formal que no logra ser parte de las prácticas cotidianas constantes por las condiciones en que se genera y no tiene posibilidades de repercutir en la formación de los estudiantes. Las horas del maestro no son reconocidas como trabajo docente y esto implica un tiempo que cede el tutor de forma voluntaria sin mayor retribución que el agradecimiento o no y con la desventaja de competir con otras actividades más reconocidas como los programas de estímulos.

La decisión es difícil para el tutor por las condiciones salariales que ponen en juego el compromiso por formar y realizar una actividad poco reconocida que hace que el interés radique en la dimensión categorial del *habitus*, es decir en el compromiso académico y ético de ceder tiempo y esfuerzo a una actividad poco reconocida en términos de las instancias evaluadoras.

Sí, yo creo que deberíamos de valorar más estas cosas de formación de recursos humanos porque tú lo sabes, el trabajo que cuesta formar a un estudiante desde que el tema se llama no sé cómo y tú dices yo no sé nada, hasta que vas a hacer y le dices "esto no", porque te das cuenta que no conoce esta

parte y ahí pasan dos años o más. Además se dificulta porque se casó, o porque su tío ya resultó miembro electo de no sé que, y digo es terrible. Tú por ejemplo, para formarte en la maestría ¿cuánto tiempo estuviste con tu tutor? Dos años por lo menos, que si no llevaste esto, que si pasó esto. Y en este caso el acompañamiento, la formación es muy larga en términos de tiempo y la gente no lo valora. Deberían de valorártelo como un libro. Un libro te sientas dos meses y lo sacas, en un estudiante tienen que pasar dos años por lo menos para lograrlo (...) el hecho de acompañar es un proceso largo, interesante y no se reconoce y además, estás formando un recurso para toda la vida y yo creo que eso es más importante que esto (toma el libro). Esto pasa de moda, en cambio el estudiante tú lo formas como una cosa para toda la vida y no se da cuenta de eso y en el SNI no vale para nada. (Tutor, CESU, R, p. 30)

La falta de reconocimiento causa malestar en los docentes por el tiempo y esfuerzo invertidos en la formación, que para algunos son más largos que la publicación de libros, lo que hace que el interés de formar dependa del *habitus* y de sus posibilidades de tener tiempo libre. De no existir lo anterior se vuelve lejana la formación y la graduación pues no hay tiempo ni interés de una de las partes que resulta fundamental, particularmente en los casos de estudiantes con reducido capital cultural y sentido práctico. Con todo, hay tutores que ejercen este apostolado y dedican tiempo e interés a la formación y graduación de estudiantes, lo que nos hace preguntarnos sobre las razones de estas prácticas, mismas que parecen provenir del *habitus* del académico como parte de un “deber ser” por su posición y prestigio.

Es autoestímulo es algo psicológico. Bueno acaba de surgir que entré a este programa de primas al desempeño no sé qué y no me preguntaron si quería. Lo que pasa es que hace tiempo obtuve el tiempo completo en la facultad. Entonces resulta que una vez que tienes el tiempo completo no te preguntan si quieres pertenecer al programa tal, sino tienes que hacerlo. Entonces tienes que traer desde tu fe de bautismo hasta la foto de tu abuelita vestida de china poblana. Todo entregarlo y hacen una valoración y entonces se supone que esto es para un estímulo de tipo económico. Aunque conociendo como se maneja el aspecto salarial dentro de la universidad y fuera de la universidad pues quienes estamos aquí, estamos por salario psicológico auténticamente. (Tutora, FFyL, T, p. 40)

De acuerdo con esta tutora, pese a las condiciones y las presiones del contexto hay un interés por formar estudiantes y un desinterés de la retribución económica, podríamos pensar que la formación de estudiantes es una actividad que forma parte del sentido del juego que al estilo “*nobleza obliga*” favorece la tutoría como parte de las obligaciones morales, incluso en condiciones adversas. Hay actividades que proporcionan una retribución simbólica que la entrevistada atribuye a un “salario psicológico”. De esta manera, la falta de claridad en las formas de trabajo, los escasos apoyos y reconocimientos económicos e institucionales en muchos casos, han propiciado que la tutoría forme parte del programa como una actividad formal o ficticia, sin impacto en la formación y graduación de los estudiantes.

COMENTARIOS FINALES

Para cerrar este capítulo podemos decir que la tutoría planteada como la modificación de la figura del asesor no ha logrado modificar las prácticas académicas y cotidianas por las fuertes tradiciones sedimentadas en varios académicos, cambios que no vinieron acompañados de una modificación de *habitus* y condiciones materiales para realizarse, por lo que la tutoría como un proceso de formación, es una práctica poco frecuente y prevalece la figura del asesor que se ocupa de la tesis y deja las decisiones de formación en manos de los estudiantes. Esto produce que sólo aquellos con mayor sentido del juego tengan posibilidades de aprovechar los diferentes espacios y contribuir a su formación.

En la incorporación a la tutoría podemos apreciar tres mecanismos de exclusión, el primero se refiere a una eliminación de aquellos estudiantes que no poseen el "don" en la que algunos tutores efectúan una selección de los sujetos con mayor *habitus* y capital cultural, elección en la que definitivamente se ven excluidos los de menor formación o de temáticas ajenas al programa pues no logran incorporar capital cultural y sentido práctico en los seminarios ni reciben la ayuda de los tutores para formarse. Un segundo mecanismo de eliminación lo tenemos a través de la nulidad, los sujetos tiene a un tutor asignado, sin embargo no existe vínculo ni relación entre ellos y todo se reduce a lo formal con lo que se deja solo al estudiante. Esta soledad académica dificulta la formación, reduce la presión por graduarse y contribuye a alargar las trayectorias; mecanismo que se ve reforzado por el silencio de los estudiantes que se vuelven cómplices de una tutoría simulada que retrasa su graduación. Un tercer mecanismo de eliminación es la omisión en la enseñanza del *habitus*, en estos casos los tutores no transmiten el sentido práctico para la elaboración de la tesis o de algún aspecto de la misma, conocimiento que tiene que ser desarrollado o incorporado de forma solitaria, consumiendo más tiempo y provocando el abandono cuando los esfuerzos no rinden los frutos esperados.

Estos problemas no deben conducir a una satanización de los tutores, pues transmitir el bagaje necesario para graduarse requiere tiempo y esfuerzo por parte del tutor, en mayor medida cuando las carencias son elevadas. Este esfuerzo no siempre tiene los resultados esperados pues a veces, pese al trabajo, los estudiantes no logran adquirir estos elementos o no tienen interés por el

juego, se ven atraídos por aspectos ajenos al campo y abandonan la formación y la tesis, lo que redundaría en una inversión de tiempo infructuosa.

La tutoría como proceso de formación en un oficio, coadyuva a la graduación cuando hay un adecuado manejo de la parte teórica, metodológica y afectiva del proceso, si alguno de estos elementos no se contempla, se afecta considerablemente el proceso alargando la trayectoria o llevando al abandono. La formación teórica incluye la transmisión de un capital cultural en torno a una línea de formación y la adecuada orientación para seleccionar actividades y cursos, especialmente cuando los sujetos carecen del sentido del juego para tomar estas decisiones. No obstante, tal como se ha venido señalando, este apoyo no siempre se proporciona y en muchos casos el proyecto de formación debe ser elaborado por el estudiante, quien con un escaso sentido del juego tiende a realizar elecciones poco afortunadas que alargan la trayectoria. Este problema es especialmente crítico en aquellos que son admitidos sin que exista algún tutor que cubra su línea de investigación, el programa no proporciona estos capitales y tienen que buscar soporte en otros espacios.

En lo relativo al sentido práctico, hay que recalcar que varios estudiantes de la muestra señalaron haber tenido problemas en la elaboración de la tesis de licenciatura, por lo que podríamos aducir poseen un escaso sentido práctico para este trabajo. Esta carencia de habilidades afecta notablemente el desarrollo de la tesis, problema que a veces no logra ser resuelto pues hay una omisión en la enseñanza del *habitus* dentro del programa y algunos tutores esperan que los sujetos aprendan y apropien formas de trabajo a través de libros. Este propósito no siempre se logra pues varios estudiantes carecen de las estructuras para saber cómo convertir un contenido teórico en una disposición práctica, aprendizaje que les puede llevar mucho tiempo y puede reducir la motivación por continuar.

En cuanto a la parte afectiva, hay que recordar que la formación como proceso intersubjetivo involucra emociones de ambos lados, mismas que pueden afectar el proceso y la continuidad del trabajo, en este caso es deseable que el tutor cuente con el adecuado sentido práctico y del juego para orientar al estudiante en momentos de elevada tensión y evitar el abandono. La cuestión es que esta parte de la tutoría es poco trabajada pues la mayor parte de los vínculos entre los sujetos se reducen a contactos formales, lo que deja sólo al estudiante para enfrentar estos problemas.

Al mismo tiempo, se encontraron diversas modalidades de la tutoría: individuales, grupales y mediante la integración a proyectos de investigación, en cualquiera de los casos es conveniente que exista una adecuada integración social y académica entre los sujetos y que cumplan con cuatro características básicas que influyen de forma decisiva en la graduación: el interés, el compromiso, la

creación de una relación apoyo-presión por parte del tutor y el estudiante, y una actitud de generosidad por parte del tutor para ceder tiempo y esfuerzo a la formación de estudiantes, de lo contrario los procesos se retrasan o se truncan. La cuestión es que a veces ni los estudiantes ni los tutores poseen estas cualidades ya que como se pudo apreciar en los capítulos precedentes, varios estudiantes no tienen interés ni sentido por el juego y sus motivos de incorporación están relacionados con presiones contextuales, lo que reduce las posibilidades de tener compromiso por graduarse. Por otro lado, algunos tutores por sus condiciones o su *habitus* no tienen mucho compromiso por la formación y graduación de estudiantes por lo que no ejercen presión ni manifiestan interés por los sujetos y delegan a los estudiantes toda responsabilidad, lo que reduce las posibilidades de un vínculo y compromiso por graduarse.

Además, el vínculo tutorial no en todos los casos se logra quizá por la formación y las condiciones en que se desarrolla la tutoría, pues la ausencia de retribución económica y la competencia con otras actividades a las que se otorga mayor reconocimiento hace que la tarea de formar estudiantes descansa en el *habitus* del tutor y en su compromiso como académico, ambos no siempre presentes. Cuando estos elementos están ausentes, la práctica de la tutoría se vuelve un aspecto formal "a cumplir" con escasa incidencia en la formación y graduación de estudiantes.

Finalmente, no hay claridad en las formas de relación y participación de las entidades involucradas en proyectos de investigación conjuntos o en la integración de estudiantes a proyectos de investigación, por lo que la incorporación y formación de estudiantes en este perfil es reducida. Parece que las modificaciones del programa no vinieron acompañadas de condiciones y modificaciones de *habitus* y tradiciones que favorecieran este tipo de práctica por lo que sería conveniente, si el programa pretende formar investigadores, establecer mecanismos de vinculación e incorporación de estudiantes a proyectos, de otra manera la formación de este perfil puede ser nula.

CAPÍTULO SIETE ACREDITACIÓN

En los capítulos anteriores pudo apreciarse la importancia de la selección para elegir a los candidatos con mayores posibilidades de integración académica, la manera en que los seminarios y las actividades del programa contribuyen a la formación en una línea, y los aportes de la tutoría en el desarrollo de la tesis, factores de gran trascendencia para la formación y la graduación. El resultado de todos estos elementos se verá reflejado en la parte final de los procesos: la evaluación y acreditación de los conocimientos; fase en la que se valora si el estudiante posee las habilidades necesarias para llamarse *maestro*. Para lograrlo, el programa demanda haber cubierto todos los créditos que señala el plan de estudios, es decir haber concluido con la fase de socialización y tutoría, elaborar una tesis, y su defensa, en un examen ante un jurado.¹

En este capítulo nos abocaremos a dar cuenta de este último proceso a partir de dos apartados, en el primero analizaremos la tesis considerando la elección del tema, el momento de inicio, los problemas para realizar el proyecto, su desarrollo y los factores personales, académicos e institucionales que hacen problemática esta etapa. En el segundo apartado, examinamos lo relativo a la evaluación, espacio en el que se desarrolla el valor que el grado tiene para los sujetos, la forma en que se eligen o proponen los jurados, algunas de las particularidades de las prácticas institucionales que afectan los procesos de formación, los conflictos más frecuentes en la revisión de la tesis y cerramos el capítulo con algunas referencias sobre la parte administrativa del proceso y el examen.

I. LA TESIS

En la elaboración de la tesis influyen varios aspectos, entre los que destacamos: las diferentes opciones de trabajo recepcional que hay en el programa, las dimensiones que deben considerarse en la elaboración de una tesis, la elección del tema, el proyecto, el momento de inicio, el desarrollo y la interrupción o continuidad en el trabajo.

¹ En casos excepcionales se podrá solicitar examen de conocimientos en lugar de la tesis, sin embargo este es un mecanismo poco explorado. *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, FFyL, ENEP Aragón y CESU, UNAM, 1999, p. 46.

a) **Las diferentes opciones de trabajo recepcional.** El programa señala que la tesis para obtener el grado de Maestro en Pedagogía puede ser un proyecto de investigación, de aplicación docente o de interés profesional,² variedad de opciones que corresponden con los diferentes perfiles de formación. Sin embargo, al igual que la modificación de la figura del asesor al tutor y la inclusión de sedes dedicadas a la investigación, las reformas encuentran un punto de conflicto por las características de los agentes y las costumbres institucionales, debido a que no se precisaron los requerimientos que tendría que tener un trabajo recepcional de esta naturaleza y se dejó abierta la interpretación a los agentes. Estos lo hacen desde el lugar que les es más cercano: el académico, por tanto, la elaboración de trabajos recepcionales se ciñe en la mayoría de los casos, a la elaboración de un informe de investigación. La realización, guía y evaluación de proyectos de aplicación especializada o profesional, no es posible por la falta de claridad en torno a su forma y contenido, práctica que parece ajena al quehacer cotidiano de muchos tutores.

Si tu entrevistas a los tutores y les preguntas ¿qué opciones de titulación tienen los estudiantes? Te vas a sorprender de la cantidad de profesores que te digan que es un informe de investigación. Cuando me viene un estudiante que veo que nomás no va a poder hacer una investigación, pero que tiene siete años haciendo innovación buena o mala en una secundaria, le digo: "pues hazte un informe de intervención". Y se les abren los ojos y entonces van con el tutor, y el tutor les dice "Ve y dile a la doctora (X) que me explique en qué consiste un informe de intervención". Y el plan de estudios no lo dice. (Ex-funcionaria, p.10)

Al parecer, para la mayoría de los tutores, el trabajo recepcional consiste en un informe de investigación, hay desconocimiento de las otras posibilidades y de sus características y el plan de estudios no lo señala, lo que complica la tutoría y podría extender el problema a las formas de evaluación, puesto que no se reconocen sus características ni los criterios que hay que evaluar. Estos factores limitan la aplicación de las diferentes opciones y reducen las posibilidades de graduación a la elaboración de un informe de investigación. El problema es que muchos estudiantes no tienen interés en formarse como investigadores ni las habilidades para realizar un trabajo de esta naturaleza, y se ven forzados a ceñirse a esta opción, pero ante la falta de formación para esta tarea tienen que aprender este sentido práctico, lo que puede extender los plazos de graduación, o si las dificultades aumentan, abandonar. Hay que recordar que muchos estudiantes no tienen una formación previa en el desarrollo de investigaciones y tampoco logran adquirirla del programa por lo que la elaboración de un informe de investigación es una tarea compleja para la que no están preparados.

² *Ibidem*. p. 47.

La graduación se vuelve un problema para los estudiantes cuyo interés está orientado a la especialización profesional porque la tesis más que un reflejo de su formación es un obstáculo, una tarea difícil para la que no tienen formación ni interés.

Un obstáculo, aquí lo veo como un obstáculo, o sea pareciera que el objetivo primordial y si lo dice el plan de estudios es formarte como investigador. Pero ¿quién puede estar en el campo de la investigación? Yo estoy con niños de preescolar con mamás, con papás, con maestros y no estoy investigando. Y el mundo de los investigadores es muy cerrado poca gente tiene acceso y yo por ejemplo tengo 42 años, y necesitaría dedicarme de lleno a esto y tendría que estudiar 10 años para poder producir a nivel intelectual. Y sí lo veo como un gran obstáculo. A la mejor si te pidieran un informe como en la UAM. Y serían menos angustias porque ahorita ni podemos disfrutar las materias porque tienen la presión y tienes que buscar materias que tengan que ver con tu tesis para qué lo más que puedas avanzar y ninguno somos investigadores. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 67)

La tesis constituye un obstáculo para la estudiante porque no corresponde con el área de interés ni con los lugares en los que se desenvuelve, no hay interés por el juego, el mundo de la investigación se percibe como un espacio cerrado y ajeno a sus expectativas y posibilidades, percepción distributiva del *habitus* en la que se ve aquellas cosas que son para el sujeto y aquellas con las que debe tener distancia. En este caso se guarda distancia de un mundo al que no se pertenece y para el que, como la entrevistada señala, no tiene la formación necesaria por tanto, la elaboración de un informe de investigación es una tarea para la que no está preparada y que limita sus posibilidades de graduación. La baja formación para ello hace complicado el desarrollo de la tesis en la medida en que hay que desarrollar habilidades que como la estudiante señala, pueden llevarle hasta 10 años, problemas a los que se suma la apreciación negativa de la tesis como un obstáculo, lo que disminuye la motivación por continuar y superar los escollos del aprendizaje.

Parece que tampoco los estudiantes tienen mucho conocimiento sobre las diferentes formas de titulación, falta de información que impide buscar otras alternativas y contribuye a que la única opción que se aplique sea el informe de investigación. A estas carencias hay que agregar, que el programa propone combinar carga académica de los seminarios con un desarrollo paulatino de la tesis, propósito que se torna inalcanzable si se combina con sus ocupaciones personales. Esto coloca a los estudiantes en un punto de múltiples presiones que genera angustia pues tienen que responder a todas las exigencias y como señala la entrevistada, no pueden disfrutar de los seminarios.

La idea de combinar la carga académica con el desarrollo de la tesis puede estar basada en el supuesto de que ambas actividades se combinen entre sí y coadyuven a la graduación. Esto depende de la formación, condiciones, interés y sentido del juego que tengan los sujetos para articular las actividades alrededor de un propósito de formación. Sin embargo, no todos poseen estas características y como se apreció desde la selección, a veces ingresan estudiantes con graves

carencias de capital cultural que deben ser subsanadas mediante el trabajo individual para lograr integrarse al programa, actividad que consume tiempo y reduce la dedicación a la tesis. A este problema se agrega la ausencia de un sentido del juego para elegir actividades que contribuyan a su formación por lo que los seminarios se conciben como un requisito que hay que cubrir y que no siempre está vinculado con el desarrollo de una línea orientada a la tesis. La separación entre los seminarios y la tesis hace que la combinación de ambas actividades sea imposible y ante las múltiples demandas personales, los sujetos se enfrentan a la disyuntiva de elegir dedicarse a una de las actividades. La elección parece dar prioridad a los cursos y después a la tesis que normalmente, es desarrollada fuera del tiempo institucional, dando como resultado plazos más largos de graduación.

b) Dimensiones de la tesis. La tesis para obtener el grado de maestro es un documento elaborado de manera individual, en él se plasman los conocimientos adquiridos alrededor de la trayectoria del estudiante, su elaboración remite a dos dimensiones: una académica y otra afectiva.

- *Dimensión académica.* La tesis constituye un trabajo intelectual, personal, de apropiación y construcción de todos los conocimientos incorporados en los diferentes espacios de formación y reelaborados a partir de la particular visión del estudiante. Esto supone la creación de un texto cuya producción es sumamente difícil pues remite a procesos de reflexión, análisis y comprensión de conocimientos, tareas intelectuales que son posibles cuando existe interés, esfuerzo y compromiso para encarar todas las tensiones que el aprendizaje y la creación de un documento trae consigo.

Estos procesos no se realizan con frecuencia, incluso muchos de los estudiantes sólo los han realizado una vez en la tesis de licenciatura y como se mencionó en las características de los agentes, con muchas dificultades. Por tanto, la construcción de la tesis es una habilidad poco desarrollada en cierto grupo, carencia de sentido práctico que dificulta la elaboración del trabajo recepcional de maestría y requiere un esfuerzo extra por parte del sujeto que muchas veces no se sabe cómo encarar.

Es un trabajo que te cuesta, que tienes que invertir. Yo creo que sí está muy de la mano de que estamos siempre esperando todo digerido y lo más fácil y entonces hay que meterle para poder obtener algo. Ya lo hacemos, siempre estamos trabajando para obtener un ingreso, eso parece que resulta más fácil que meterte a analizar una teoría, o entenderla o comprenderla, o armar todo un componente teórico para tu investigación, es bastante difícil. Entonces creo que por eso no le entramos ni a la titulación de licenciatura. Es un esfuerzo mental, es un esfuerzo que la mejor no lo vemos como algo que nos va a dar dinero, yo me considero ahorita muy floja en ese sentido. Yo creo que un trabajo de maestría te obliga a hacer un esfuerzo intelectual que no estamos acostumbrados. (Estudiante, Pedagogía, Mi, p.135)

La tesis es una creación personal del estudiante en la que adquiere y reelabora los conocimientos en un producto intelectual que se dificulta por la falta de desarrollo de una habilidad de interpretación y construcción de ideas y textos propios. De alguna manera parece que la formación estuvo orientada a la asimilación y repetición de conocimientos, pero hay poco impulso de destrezas como el análisis, interpretación de elementos, prácticas que no son comunes y que a decir de la entrevistada, algunos no encaran ni siquiera en la tesis de licenciatura. Esto da como resultado una ausencia de sentido práctico que hace difícil el proceso, pues constituye una habilidad que tiene que ser desarrollada mediante el trabajo y esfuerzo constante, y puede alargar la graduación en un amplio grupo de estudiantes.

La adquisición del sentido práctico para la elaboración de la tesis constituye un proceso de formación individual en el que se van modificando y acomodando, estructuras de pensamiento y habilidades mediante un trabajo intelectual, un aprendizaje que sólo se logra a través del trabajo y esfuerzo intencional, por tanto su desarrollo va más allá de la asistencia a los seminarios.

Yo veo la tesis como una oportunidad de formación, me parece que completar un proceso de investigación, plantear las preguntas, buscar la bibliografía como este asunto de tener que ir recortando, tener que buscar la metodología adecuada, llevarla a cabo, preguntarte por qué no funcionó, hacer el análisis, concluir o sea, me parece que es un estupendo ejercicio de formación. A mí me parece que es indispensable para un proceso de formación, sobre todo si quieres dedicarte al área de investigación que a mí me gusta porque ahí aprendes, uno aprende ahí haciéndolo. Yo creo que bueno, uno sí tiene que leer y saber cosas pero hasta que no lo haces, te tropiezas y lo tienes que volver a hacer es hasta cuando aprendes, lo demás te lo pueden contar, lo puedes leer pero es una cosa diferente que tengas que hacerlo. (Graduada, Química, A, p. 85)

La elaboración de la tesis se vuelve un proceso de formación en el que se aprenden las diferentes fases de la investigación mediante la reflexión, el análisis y la práctica, que van configurando estructuras de pensamiento y un sentido práctico que se experimenta de forma paulatina. En este espacio se aprende a elegir una metodología, plantear interrogantes sobre los procesos y comprender los errores en la construcción y en análisis, elementos que facilitan el desarrollo de habilidades vinculadas con la investigación. Éstas sólo pueden ser desarrolladas directamente pues como señala la estudiante, hay una diferencia entre lo que se lee, dice y hace, en la que media del aprendizaje del sentido práctico para la investigación, de ahí que quienes no lo experimenten difícilmente pueden desarrollar esta habilidad. La estudiante manifiesta un interés en el perfil de investigador, mismo que, según Sánchez Puentes, sólo puede ser desarrollado en la práctica y al parecer es el caso de la estudiante por lo que podemos aducir que la formación recibida contribuye positivamente en el logro de este perfil.

En este trabajo se vuelca el capital cultural incorporado a lo largo de toda la trayectoria y en los diferentes espacios de formación, ejercicio intelectual de introspección que organiza y re-significa estos elementos y los construye en un todo con nuevas significaciones.

Fue como un ejercicio de meterte en tus propios intereses, en tu propia perspectiva de vida. Es como una catarsis de todo lo que traes adentro, uno mete su propia vida también ahí. Cuando no has hecho ninguna tesis el poderla realizar te mete en un pensamiento interior muy fuerte porque bueno, por algo la elegiste, por algo te involucraste. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 38)

Además de la introspección como forma de dar significado y ordenar capitales incorporados a lo largo de la trayectoria dentro y fuera de la institución, por tanto en algunos casos representa una reflexión y exteriorización de la experiencia cotidiana, particularmente cuando el tema está estrechamente vinculado con su quehacer profesional por eso hay quien afirma que la tesis implica plasmar una experiencia de vida. Resulta relevante el señalamiento sobre el lazo del tema de tesis con la historia académica, personal o laboral de los estudiantes, aspectos importantes para continuar o evitar el trabajo de tesis, y que la hacen depositaria del conocimiento y emociones que genera el proceso.

- *Dimensión afectiva.* La tesis como producto personal es depositaria de una carga emotiva con la que los estudiantes establecen diferentes vínculos que actúan como estímulo para continuar y para aceptar o rechazar críticas. Entre los más representativos encontrados están: los que se refieren al proceso en los que se establecen relaciones de amor-odio, los que están vinculados con el producto y ven en éste una analogía de la tesis con un hijo, y finalmente, los sentimientos de miedo a confrontar esta fase.

1) Vínculo amoroso. La elaboración de la tesis alterna momentos de tensión, logro alegría, frustración y satisfacción por los conocimientos adquiridos, estas emociones que se gestan durante el proceso llevan a algunos estudiantes a asemejar este proceso con una relación de pareja en la que se alternan emociones ambivalentes de amor y odio en las diferentes fases de la construcción de la tesis.

Con la tesis, decía mi maestra, va a ser como tu novio, va a haber días en los que la vas a amar y va a haber otros días en los que no la vas a querer ni ver y la vas a odiar. Pero al final, vas a ver que construyes una relación muy hermosa con ella. (Egresada, Pedagogía, L, p. 72)

La analogía de la tutora con las relaciones de pareja en las que se alternan el amor por los momentos de logro y la pasión por el tema, con el odio puede reflejar los diferentes momentos que se juegan alrededor de la construcción de la tesis a través de las dificultades de aprendizaje y el placer

por superar los obstáculos. Es deseable que exista un equilibrio entre estas emociones pues inclinarse hacia el odio podría llevar al abandono de la tesis o su evitación, y un énfasis excesivo en el amor, llevar a una postura que rechaza las críticas, los estudiantes se enamoran de su tesis y las críticas son asimiladas con mucho dolor pues constituyen una forma de negar el valor o belleza del trabajo.

En un principio uno se enamora de su trabajo y siente que no tiene muchos errores y piensa que está perfecto. Además, ya había tenido como el antecedente de las otras que me decían, muy bien. Y yo creo que eso va haciendo que te vayas esponjando un poquito y cuando llegas con alguien que está desde otra perspectiva, se te caen los ánimos. Pero es parte de la formación. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 37)

Tal como en el enamoramiento no se perciben las carencias y errores, el reconocimiento de los tutores eleva la apreciación del trabajo, sin embargo cuando llega alguien que desde otra perspectiva no ofrece este reconocimiento a su "valor o belleza" se produce un desequilibrio doloroso que regresa al sujeto a la imagen real y la necesidad de ajustes. La estudiante acepta las críticas como parte de las reglas del juego lo que pudiera facilitar el ajuste de estas emociones y la superación del obstáculo. La aceptación de pautas necesarias implica una alta integración y *habitus* y por tanto, las críticas dejan de ser vistas como un ataque y se reconocen como algo necesario, postura que no siempre se logra y ante el dolor que estos eventos causan puede llevar a algunos a no continuar con el proceso.

2) La tesis como un hijo. Si en la construcción del trabajo recepcional se mezclan los sentimientos de amor y odio por los problemas de aprendizaje, las dificultades y el placer de aprender. El producto de esta relación: la tesis, muchas veces es visto como un hijo que a la par que su progenitor, lleva su sello intelectual y produce orgullo.

Es como un hijo. Lo que pasa es que fue la consolidación de un trabajo de muchos años de cursos de pedagogía, docencia, capacitación y de formación profesional, como que llegas a un punto en el que lo consolidas. Pero lo consolidas con un libro que vale, que lleva una imagen tuya como maestro. Entonces para mí sí fue todo un logro y un trabajo muy valioso. (Graduada, Arquitectura, G, p. 21)

La tesis, al igual que los niños, tiene la marca genética de su progenitor, en este caso es intelectual, producto que es respaldado por la trayectoria, como una especie de linaje que otorga valor y coloca en un lugar de legitimidad. En estos casos podemos pensar que la aceptación de la tesis por los tutores es similar a la iniciación de un nuevo miembro de una tribu que da reconocimiento y valor al progenitor.

Al ser una analogía de un "hijo" se vuelve depositaria de una carga emotiva muy fuerte y las críticas son vistas como una agresión que es necesario superar:

Pues y me siento mal. En cierto modo te sientes como agredido porque la tesis es como tu hijo y entonces ahí le hacen el feíto. Pero eso te permite también, en cierto modo, ver las cosas de manera objetiva. (Estudiante, C. comunicación, E, p. 47)

Aceptar las críticas es doloroso porque representa un desprecio o rechazo de lo que produce la estudiante ("de su hijo"), dolor que tiene que ser superado para obtener el grado. Aunque en este caso hay un reconocimiento de la legitimidad y pertinencia de las observaciones como parte de la formación, por lo que aunque dolorosa la crítica es necesaria y útil. Sin embargo, esta cuestión no siempre es superada por lo que algunos estudiantes abandonan ante el dolor que las críticas les producen.

3) Miedo. Finalmente encontramos a los que consideran la elaboración de la tesis como un trabajo demasiado difícil que produce miedo y los paraliza.

Yo creo que en el fondo es un poco de miedo de no poderlo hacer aunque uno sabe que finalmente sale. Y creo que es miedo a la incertidumbre, al tener que estructurar ideas, al rehacer al volver a hacer, a todo el proceso.... Yo pensaba estudiar la maestría, nada más termino con mis materias y ya y ahora que veo que se va acabando y me preguntó si haré o no la tesis como que tengo ahí un trabajo muy grande todavía como un bloqueo emocional. (Egresada, Pedagogía, C, p. 60).

El miedo parece estar referido a las tensiones que el aprendizaje y la construcción de la investigación producen, lo que de alguna manera paraliza y posterga el proceso. El sufrimiento es necesario para el aprendizaje y va acompañada del placer de aprender o de alcanzar algo. Pese a ello, para algunos puede ser algo tan difícil de asimilar que inhibe las posibilidades de hacer la tesis pues representa un temor al que no pueden enfrentarse, que unido a factores como dificultades de integración académica, fomentan la inseguridad y el pánico. Parece que el bloqueo emocional no le permite a la estudiante decidir si se gradúa o no, cuestión planteada al final del posgrado por lo que en caso de que decida hacer la tesis, su graduación se verá prolongada. Se trata de una estudiante cuya línea temática no es cubierta por el programa y presentó dificultades en la integración académica en los seminarios y al tutor, el bloqueo puede provenir de esta carencia de elementos.

c) **La elección del tema** resulta fundamental para ir construyendo los elementos necesarios para la graduación, cuanto más pronto sea definido, más pronto se podrá establecer un parámetro de actividades que coadyuven a la formación y desarrollo del trabajo recepcional en términos de las

condiciones, disposiciones e intereses de los agentes. Su definición temprana está involucrada con el sentido del juego del estudiante, cuando existe lo conmina a definir temáticas y encaminar sus esfuerzos en esta dirección. Sin embargo, como ya se apreció a lo largo de este trabajo, esta característica no es frecuente pues aunque los requisitos de ingreso solicitan que el estudiante elabore un ensayo o un proyecto de investigación que permite inscribirlo en una línea, esto no siempre se cumple por lo que encontramos:

- Estudiantes que ingresaron por presiones laborales, familiares o sociales que no tienen interés, sentido del juego ni claridad sobre un proyecto de formación. No hay una línea de interés desde el ingreso, ésta se define dentro del programa lo que puede llevar a que las actividades de formación y los seminarios estén separados de la tesis y a plazos más largos de graduación.

Yo no sabía exactamente qué quería hacer de tesis, sólo sabía que quería hacer algo teórico y le comenté a (X), ella me recomendó a (X). La fui a buscar y le platiqué como estaba todo. Ella me dijo que sí, pero que tenía que trabajar duro, para entonces después del primer semestre ya había yo leído algo de (X) en un seminario y me había enamorado de su filosofía, y decidí hacer algo sobre él. Aún no sé muy bien qué y empiezo a hacer los bocetos. (Estudiante, Pedagogía, J1, p.108)

Este estudiante ingresó sin una definición clara de sus intereses académicos y dentro del programa comienza a definirlos, esto nos puede hablar de un reducido sentido del juego para elaborar estrategias encaminadas a la formación y graduación. La definición del tema puede tardar y combinarse con una dedicación parcial que retrasa el trayecto y supone procesos de apropiación diferentes con respecto a los seminarios. Se trata de una estudiante cuyos motivos de ingreso están vinculados con la obtención de un mejor empleo, la elección de los seminarios es conforme a los horarios y presentó dificultades en la integración a la tutoría, elementos que en conjunto, nos hacen pensar que existe una presión por obtener el grado y cumplir los requisitos pero ante la ausencia de un sentido del juego estos esfuerzos se dispersan y la graduación se retrasa.

- Otro grupo lo conforman aquéllos que poseen un interés y sentido del juego que los hace más proclives a definir los intereses académicos desde su inicio, tienden a una rápida elección del tema y a encaminar sus decisiones en este sentido, este es el caso de las personas graduadas en el plazo institucional.

Mira la primera versión que entregué creo que me tarde como 15 días porque tenía el apuro de entregarla para la convocatoria. Después me lo regresaron y me dijeron que sí me iban a dar la beca pero que el proyecto tenía que darle una revisión y reformular algunas cosas. Ahí sí ya trabajando con (X) ya empecé a trabajar como más fuerte el tema. Pero ya así de sentir que ya estaba como para

registrarlo, yo creo que me tarde varios meses, como tres meses tal vez, más o menos. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 33)

La graduada señala que hubo una rápida definición del tema que después fue afinando paulatinamente, al parecer los tiempos institucionales para la beca constituyeron un mecanismo de presión externa que coadyuvaron a la rápida definición e inicio de la tesis, que concluyó con una graduación dentro de los tiempos asignados por el programa. Esta misma situación es compartida por otras graduadas, lo que al parecer facilitó los tiempos de graduación y permitió estructurar las prácticas alrededor del mismo.

- Finalmente, encontramos estudiantes que cambian de tema, donde podemos ubicar dos grupos: los que cambian constantemente, y los que buscan otro tema por las dificultades que entraña el trabajo.

1) En el primer caso, se trata de estudiantes que cambian de tema sin logran estructurar un proyecto, este siempre es distinto en función de otro objeto de estudio. Este problema puede deberse a la poca claridad en los intereses académicos, especialmente en estudiantes cuyos motivos de ingreso están relacionados con exigencias laborales o sociales, y que ven el grado como un medio para lograr ciertos beneficios distintos a los académicos. Un segundo factor de cambio puede estar relacionado con el miedo a la evaluación que activa mecanismos de evitación de un evento que se percibe como amenazante y produce diversos cambios. Cualquiera que sean las causas, el cambio constante de tema produce un retraso en el trabajo tutorial y en el desarrollo de la tesis porque el inicio de la investigación se posterga constantemente, lo que implica mayor trabajo para el alumno y el tutor y prolonga los tiempos de graduación.

El mayor problema es cuando me cambian de tema porque es volver a empezar. Y en ese rompimiento sí llega uno a tener problemas y algún alumno se pierde entre cambio de temas. Y se da frecuente, no tengo una estadística, no podría decir ni siquiera un porcentaje, pero ahorita por ejemplo tengo 3 chicas que terminaron conmigo desde hace tres meses el seminario y me han cambiado sin exagerar 4 o 5 veces el proyecto. Entonces uno empieza otro, eso para mí es uno de los problemas porque tampoco puede uno imponerles un proyecto, pero yo si les digo "mira ya van tres veces ya decídete o busquen otro camino porque ya conmigo ya no hay forma". (Tutor, FFyL, P, p. 7)

El cambio constante de temática implica un inicio reiterado del proceso que consume tiempo y esfuerzo del trabajo tutorial e implica la existencia de plazos más largos de graduación. Este proceso genera mucha tensión entre el estudiante y el tutor, y a la larga, su desinterés por falta de avances.

2) El segundo caso se trata de un grupo compuesto por estudiantes con carencias conceptuales y metodológicas que les dificultan el desarrollo de la tesis, y ante los obstáculos que enfrentan, puede aparecer la dimensión distributiva del *habitus* en una confirmación de que “ese tema o metodología no es para ellos”, deben buscar algo acorde con sus capacidades y deciden cambiar de tema.

Otros que se dan cuenta que está muy difícil lo metodológico. A veces no es que sea difícil sino que llegan muy mal formados metodológicamente y cuando tienen que usar herramientas de estadísticas de interpretación o de codificación no lo manejan, y pues piensan en algo muy sencillo. O cuando se van al archivo ven que no les gusta porque es un trabajo muy laborioso estar ahí en el archivo de la nación o en los archivos de la Normal y eso. A veces cambian por resistencia, no porque no puedan sino por el tiempo. (Tutor, FFyL, P, p. 8-9)

Al parecer el escaso capital cultural y el sentido práctico en la utilización de las estrategias metodológicas constituyen elementos que confrontan a los estudiantes a sus carencias de formación y ante la dificultad de aprenderlas, el tiempo que implica los conmina a cambiar de tema. Esto constituye un reconocimiento de su posición y el tipo de formación que poseen, que los ayuda a definir alternativas acordes con su lugar y posibilidades materiales o temporales, sin embargo también los enfrenta a la necesidad de un nuevo inicio que retrasa la elaboración de la tesis.

La elección del tema está determinado en algunos casos, por una carencia o inclinación subjetiva del sujeto con respecto a algo, problemas cotidianos o necesidades laborales. En cualquiera de los casos es conveniente que el tema elegido tenga algún significado para el sujeto y que forme parte de su actividad cotidiana pues ello permitiría mayor contacto sobre el tema. Sin embargo, no todas las elecciones obedecen a este principio, así encontramos: los que eligen algo cercano a su quehacer laboral o actividad que les facilita el acceso a la información y una cercanía constante al tema y quienes estudian líneas lejanas y tienen que despejarse de sus actividades cotidianas para acercarse al tema en su tiempo libre.

- Los que eligen trabajar con algo afín a su trabajo tienen información sobre el tema y están constantemente en contacto con él, lo que les permite ir enriqueciendo la perspectiva, aspecto relevante pues todos los estudiantes graduados entrevistados, eligieron un tema cercano a su labor, lo que nos permite inferir que tratar temas relacionados con su quehacer facilita el contacto con el contenido y permite una gran parte del tiempo se dedique al trabajo, factores que contribuyen a la graduación.

Yo creo que es un poco el reconocimiento a tu saber porque realidad la parte de conocimientos la adquirí en la práctica entonces yo creo que, de alguna manera, la tesis me ha hecho como plasmar en papel mi experiencia. Me gustó y me siento orgullosa, me gusta mi tesis. Pero creo que ha contado en mi caso, mucho lo que he aprendido en la práctica laboral y también me ha dado como un referente conceptual para saber dónde aterrizar, saber cómo plasmarlo para que la gente lo lea. He llevado más de mi trabajo a la universidad que de la universidad a mi trabajo. (Graduada, Pedagogía, G, p. 51)

Los problemas o experiencias cotidianas son el objeto de interés, lo que combinado con una reflexión y análisis, facilita la comprensión y asimilación de los contenidos pues se tienen referentes directos lo que redundará en aportes para el desarrollo del trabajo recepcional. Hay que precisar que la sola definición de un problema cercano a las actividades e intereses no basta, y es necesario que venga acompañado de condiciones, formación e interés por graduarse pues muchos egresados señalaron trabajar temas cercanos pero a dos años de egreso no logran concluir la tesis.

- Para los que carecen de sentido del juego y deciden estudiar algo que no está relacionado con su trabajo o formación, las cosas se complican pues la construcción de la tesis tiene que ser ubicada fuera del espacio laboral y si a ello añadimos la separación que en ocasiones hay entre la formación y el objeto de estudio, la graduación se vuelve una empresa ardua y exigua, especialmente cuando eligen un objeto de difícil acceso y tienen limitaciones para obtener información.

En el caso mío ir a (X) estar ahí esperar a que te quieran recibir. Y que no fue uno con una entrevista adecuada. Y la maestra por ejemplo, me dice ¿para qué quieres investigar (X) si es una institución que es particular y a ellos no les interesa? Te van a bloquear y no te van a dar la información y ¿cómo vas a solucionar los problemas? (Estudiante, Pedagogía, J, p. 63)

La estudiante desea estudiar un problema al que no tiene acceso y para el que tiene que solicitar autorización, esto representa serias dificultades para el desarrollo de la tesis que, combinado con las dificultades para la integración académica que presentó, la incompatibilidad de su línea con los seminarios y una dedicación parcial, hace que se vaya retrasando paulatinamente la graduación. Cabría preguntarse si en algunos casos, la elección de objetos de estudio distantes no constituye un mecanismo de evitación a través de metas inalcanzables *a priori*, pese al señalamiento de la tutora de los problemas al abordar una temática de este tipo.

d) El proyecto. El programa señala que al final del segundo semestre el estudiante debe de contar con su proyecto y al concluir el cuarto tener un avance considerable de la tesis.³ Esto supone la rápida

³ Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, CESU y ENEP Aragón UNAM, 1999, p.65.

definición del tema y el sentido práctico para elaborar un proyecto, sobre este último punto se presentaron varias dificultades unas de orden académico y otras de tipo personal. Dentro de las primeras están:

- La omisión de la enseñanza de las reglas. El perfil de ingreso parte del supuesto de que el estudiante posee el sentido práctico para la elaboración de un proyecto de investigación, conocimiento sobre las reglas y los criterios requeridos para este trabajo. Al dar por hecho estos elementos se omite su enseñanza, sin embargo, esta condición ideal no siempre se cumple por lo que ingresan alumnos sin estas cualidades que no saben cuáles características debería tener el proyecto y cómo hacerlo, y tienen que descubrir estas reglas en solitario mediante un camino de ensayo y error que alarga los procesos.

No se sabe ni las características, bueno al menos yo no las sabía. Algunos compañeros estaban cerca de mí tampoco sabían realmente en qué consiste ese proyecto investigación o cuáles son las características que debe de tener ese proyecto de investigación para lograr el grado. Entonces, eso como que te hace perder tiempo porque lo tienes que encontrar sola, y como que te hace perder tiempo porque ya cuando sabes esto, pues ya acabaste. Cuando no logras engancharse con algún profesor y que incluso él tenga la oportunidad de apoyarte, te quedas sola porque además en este nivel es muy difícil mantener el contacto con los compañeros porque ya somos gente muy ocupada. (Egresada, Pedagogía, G, p. 114)

El desconocimiento de la reglas del juego, y la omisión de su enseñanza, limitan la posibilidad de realizar el proyecto dentro del programa pues estas reglas tienen que ser descubiertas por el estudiante en aislamiento académico durante su trayectoria, lo que alarga la graduación. La elaboración del proyecto se vuelve una exploración que abarca gran parte del trayecto. Se hace patente la omisión de la enseñanza de las prácticas y formas propias de la investigación, esto elimina a los que no poseen cierta disposición previa y no logran adquirirla dentro del programa. El problema se agrava por la falta de vínculos que podrían contribuir a adquirir estos elementos, lo que nos recuerda la importancia de una selección adecuada que considere en el perfil de ingreso estos requerimientos o bien de la creación de un curso propedéutico para inculcar estas reglas.

Con todo, hay profesores que sí explicitan las reglas, facilitando con ello la elaboración del proyecto.

Mira, para mí lo más difícil en un proyecto -y he formulado dos hojitas que le doy a los estudiantes- es que les digo, tienes que pasar del tema al anteproyecto. Y pasar del tema al anteproyecto significa hacer una especie de estado del arte. Realmente tengo estados del arte brillantes y no por lo grueso. Hay una estudiante que me hizo en una hoja me dijo mire este tema es estudiado con estas teorías o con estas teorías y los que lo han estudiado con estos conceptos, usan esta metodología y llegan a este tipo de resultados. O sea, no estoy diciendo que leyó toda la literatura porque por ahí eso sería

muy vanidoso, sí leyó literatura significativa y entonces cuando ya tuvo ella el panorama entonces ya dijo, lo que yo quiero hacer se ubica aquí y mi pregunta de investigación es esta. (Tutor, CESU, D, p. 81)

El tutor proporciona a los estudiantes una guía de las características del proyecto, que parece ser acompañada de la guía del tutor y les permite a los estudiantes entender el porqué y el para qué de los componentes que los ayude a diseñarlo. Marcar los requerimientos facilita a los estudiantes su elaboración y no tener que estar adivinando qué habría de contener, aunque claro estas condiciones necesitan ser acompañadas de un *habitus* acorde con el campo que les permita percibir, interpretar y traducir estas reglas a un trabajo práctico, cuando no poseen esta disposición no logran percibir ni comprender estos elementos y no pueden incorporarlos. Así, nuevamente se hace patente la necesidad de que las disposiciones de los estudiantes estén orientadas a las particularidades del campo.

- Al conocimiento de las reglas debe agregarse la articulación con un sentido práctico que permita aplicarlas en la construcción de un proyecto de investigación que pase del tema al problema de investigación. Este proceso es conocido por algunos investigadores como la problematización e implica delimitar un problema o aspecto a estudiar para convertirlo en un objeto de estudio a través de un análisis relacional; su elaboración no es sencilla porque supone un fuerte trabajo intelectual que muchos no saben cómo efectuar por lo que se quedan atorados en el tema.

Confunden tema con problema y para muchos, sino es que para la mayoría, el tema es el problema. Encuentro que no saben construir problemas eso sí es como un punto grave porque el construir el problema implica ubicar la relación que los diferentes procesos tienen y qué elementos puedan dar bajo una estructura metodológicamente a partir de ciertas categorías referentes concretas, esa es una de las principales cuestiones. (Tutor, FFyL, M, p. 58)

La ausencia de un sentido práctico que guíe la construcción de un objeto de estudio produce que los sujetos confundan este proceso con la definición de un tema, esta habilidad supone ubicar el entramado de relaciones que estructuran los problemas, labor de múltiples aproximaciones en la que los estudiantes se enfrentan a una habilidad que debería poseerse con antelación, y que al ser adquirida dentro del programa retrasa la trayectoria y graduación.

Una parte fundamental en la construcción del proyecto es la delimitación de un objeto de estudio que pueda ser construido dentro de los plazos asignados por el programa. Este proceso resulta complejo pues atiende al conocimiento para su elaboración para poder aclarar límites y en ocasiones renunciar a una parte del estudio en aras de mayor rigor. Esta elección supone un trabajo subjetivo de abandonar la omnipotencia de abordar todos los aspectos para centrarse en un

problema, renuncia que constituye un duelo. Por su complejidad este proceso no es realizado de golpe sino que representa una labor de aproximación paulatina, que varía de acuerdo con las habilidades y características de los sujetos, y se realiza en diferentes tiempos. Así, algunos con un gran sentido práctico logran desarrollarla en un semestre, mientras que para los de menor formación este proceso puede ocupar toda la estancia en el programa.

Pues mira, desde que yo entré en el seminario de metodología tengo un proyecto que se supone ya estaba nada más para empezar a desarrollarlo. Después cuando entro a este otro seminario con (X), ahí como que dicen todos como que no va por ahí, entonces lo traté de reformular y después cuando vuelvo a entrar otra vez al seminario con (X), otra vez. Entonces tiene como tres cambios importantes en el proyecto en esos semestres que estuve en cada seminario pero es lo que tengo. Ahorita lo volví a retomar y bueno parece que ya estoy delimitando más. (Estudiante, Pedagogía, E, p. 118)

La elaboración del proyecto es paulatina con un ajuste continuo que abarca varios semestres, lo que puede repercutir en los plazos de graduación pues no corresponde con la expectativa señalada en el programa. La estudiante fue entrevistada en el cuarto semestre por lo que la delimitación del proyecto parece abarcar toda su trayectoria en el programa e implica un retraso en el desarrollo de la tesis. La estudiante proviene del área pedagógica y pese a ello tiene dificultades que, sumado a un abandono parcial por la expresión "*ahorita lo volví a retomar*", son aspectos que parecen reducir la presión y contribuir a alargar su conclusión.

- Por otro lado, la elaboración de un proyecto además de la delimitación y ubicación del objeto, requiere de la utilización del capital cultural incorporado de teorías o conceptos que permitan aproximarse al objeto. Cuando no se posee este bagaje el estudiante se enfrenta a la necesidad de buscar conceptos que puedan ayudarle a construir el objeto de estudio, actividad que consume tiempo, especialmente cuando no hay el sentido del juego y no se sabe dónde y cómo buscar.

La gente pone conceptos que leyó en algún lado, que vio en algún seminario y trata de meterlos forzosamente ahí con algo que no va. Por ejemplo, está trabajando la formación para ver la identidad del profesor normalista en la que sería pertinente buscar autores que trabajen identidad, en qué consiste el tipo de identidad y demás. Después, esta misma persona me dijo "voy a trabajar lo que es el profesional de la docencia", pero le dije la identidad no es eso tampoco. O sea, la gente oye conceptos y quiere meterlos en la problematización. Yo aprendí con (X) que debe uno buscar conceptos pertinentes al objeto. (Tutor, CESU, J, p. 39)

La ausencia de un capital cultural acorde con el problema dificulta la construcción del objeto de estudio y obliga a buscar estos conocimientos, pero ante la ausencia de sentido práctico no saben cómo realizar esta búsqueda y realizan aproximaciones irrelevantes o poco pertinentes, que

consumen tiempo y esfuerzo y no ayudan en el proceso. Este problema puede ser particularmente grave en los estudiantes con escasa formación o bien pertenecientes a campos ajenos que no poseen este bagaje y tienen que ir incorporándolo poco a poco. El proceso implica la búsqueda e incorporación de información y el conocimiento práctico para saber qué hacer con la información, cómo estructurarla y cómo aproximarse al objeto. Esta labor es más ardua para aquellos con menor sentido práctico o una reciente incorporación al campo, pues los conocimientos tienen que ser trabajados en los libros, y a veces, los alumnos no saben qué hacer con la información y cómo trasladarla a la práctica, por lo que tienen conceptos pero no saben qué hacer con ellos.

La otra es ¿qué hacen con la información? Porque somos buenos para rastrear, para conseguir el archivo del archivo, pero ¿qué hacen con ello? La otra es en el plano ya más concreto de lo que estructuraría a partir de las categorías concretas lo específico del fenómeno, categorías que tiene que ver con el objeto, entonces ahí como que tampoco. (Tutor, FFyL, M, p. 58)

Además de buscar el qué, hay que saber cómo armarlo, lo que remite a conocimientos prácticos que permitan pasar del rastreo y acumulación de información, a su estructuración. En este proceso convergen todos los elementos anteriores como son el conocimiento de las reglas, teorías y formas que se armonizan con el sentido práctico para la construcción del proyecto. Cuando está ausente esta habilidad no puede articularse los diferentes componentes, y todo se reduce a una acumulación de información.

- Finalmente a los problemas de tipo académico antes mencionados hay que agregar los factores personales que dificultan esta fase. Entre ellas, la principal parece ser la económica pues de ahí proviene el sustento.

Es tenerme que estar preocupando por el dinero, ahora que se enfermó mi mamá, tenerme que estar preocupando por una fuente alterna de recursos y además y luego, no poder soltar este trabajo así nada más eso sí te crea una zozobra espantosa. Finalmente si te ponen a decidir, pues dices primero la familia y después lo demás, creo que eso sí es lo que más me ha creado conflicto. (Egresada, Letras, L, p.13)

Las condiciones económicas y familiares crean una fuerte presión que impide dedicarse al programa y pone en la disyuntiva de elegir entre el posgrado y el sustento, dando prioridad a lo personal. La contrariedad parece ser compartida por muchos estudiantes que no pueden dedicar mayor tiempo a su formación, por entrar en competencia con otros aspectos necesarios o más interesantes, particularmente para los que carecen de interés por el juego y tienen sus valores puestos en otros espacios.

e) **Momento de inicio de la tesis.** Para cumplir con los tiempos de graduación es necesario que los estudiantes ingresen con una idea aproximada sobre su línea de formación y la articulación de actividades y cursos alrededor de este propósito. Sin embargo, no es el único factor que incide y, dentro de las entrevistas, encontramos dos elementos que influyen en los plazos para la elaboración de la tesis, uno es de orden subjetivo y está relacionado con el interés y sentido del juego, y el otro es de carácter institucional. Con respecto al primero, la ausencia de interés por el juego, es un factor que incide en los tiempos de graduación pues no hay la propensión a ordenar estas actividades desde el ingreso, sino que el proceso se pospone y se inicia cuando están por concluir los créditos de los seminarios.

No, yo cuando entré me costó trabajo entrar, yo decía: yo creo con que llevé una materia y la pase y ya. Yo lo hice un poco por actualizarme mejorar mi nivel de lenguaje, leer más. Entender el mundo del (X) y entender a las mamás. Y decía: titularme no importa. Pero ahora casi a punto de terminar, sí me gustaría hacerla y yo creo que es un conflicto grande que tengo. Aunque, sabes qué, me siento muy insegura, no sé, compararte con (X), con (X) imagina estar en frente de ellos en un examen me da pánico. Eso sí me da mucho miedo. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 62)

La entrevistada entró con la meta de actualizarse y sin interés por el grado, situación por la cual quizá no dedicó tiempo para iniciar la tesis. El deseo de graduarse surge de forma tardía, y se combina con el miedo que le produce confrontarse con tutores de mucha autoridad. Esta postura podemos entenderla si consideramos que su línea de interés no es congruente con el programa, presentó dificultades en su integración académica y en la tutoría, por lo que podríamos pensar que estas dificultades crean una percepción de cierta carencia de elementos académicos con los cuales sustentar su trabajo. Llama la atención que perciba al examen como una relación en la que se pone al mismo nivel que sus tutores y ante la carencia de elementos guarda su lugar con respecto a los que tienen más autoridad pedagógica. Estos factores subjetivos si no son superados, y reforzados, por las condiciones y características de los sujetos, influyen en la postergación o abandono de la tesis. En este caso no parece estar superado pues en cuarto semestre aún no tenía su proyecto y habla de un deseo de graduarse, pero no de una meta.

Un segundo aspecto que incide en los plazos para la elaboración de la tesis está relacionado con las tradiciones que prevalecen en la institución y que son heredadas desde la licenciatura, en éstas la tesis se elabora al final. Esto, unido a una ausencia del compromiso por graduarse y condiciones poco favorables, lleva a algunos a repetir el mismo esquema y posponer el inicio de la tesis.

Yo siempre lo supe y se lo dije a todo el mundo, y los mandé a la fregada y dije: a mí no me estén jodiendo con eso porque me parece absurdo que te pidan un proyecto de tesis cuando no tienes la madurez. Que te pidan una cosa así me parece difícil porque además, en realidad, nadie lo hace, todo mundo se espera hasta que termina para que una vez que ya terminó los créditos lo haces, y me parece muy ridículo. De hecho son procesos naturales de pensamiento, de relación de todo. Yo doy séptimo y octavo semestre en la carrera en la facultad y entonces los alumnos cuando terminan, lo primero que quieren es largarse de la universidad, después de cuatro años lo que quieres es largarte. Yo ya terminé los créditos de la maestría, los termine el año pasado y dejé un semestre en el que dije no quiero saber nada de la maestría. Tenía que descansar, hacer cosas, ver a mi familia. Entonces dejé un semestre y el semestre pasado me faltaba una materia y la hice, y ahorita estoy checando que me hayan pasado mi calificación y ya. (Egresada, Teatro, MN, p. 96)

Al parecer los esquemas de acción de la licenciatura están muy interiorizados y se repiten en la maestría alargando los plazos de graduación. Según la egresada, la tesis se elabora al final del trayecto e intentarla antes es *"absurdo"* pues no hay maduración académica, por lo que se dedica a concluir los créditos y tomar un distanciamiento con respecto a los estudios. La maduración de los conocimientos parece surgir como una generación espontánea pues el descanso no parece ir acompañado de asimilación y ordenamiento de los conocimientos por el distanciamiento que tuvo y lo que señala como *"no quise saber nada"*, aspectos que parecen reducir los vínculos y la presión por la formación y graduación. Se trata de una estudiante que ingresó buscando en el posgrado un espacio lúdico y no manifestaba mucha inclinación por los grados y la tradición que parece reforzar la postergación de la tesis.

La costumbre de iniciar la tesis al final del trayecto luego de un proceso de maduración parece formar parte de la institución y de las disposiciones de los sujetos pues como lo señalamos en el capítulo uno, los plazos para graduarse en algunas licenciaturas y maestrías de la UNAM son amplios. Esto puede contribuir a crear disposiciones personales que alarguen la graduación y que en el caso de la Maestría en Pedagogía, constituyen una de las prácticas heredadas del programa anterior, memoria colectiva que parece ser transmitida por los egresados de otras generaciones:

En ese tiempo la mentalidad era que no podías hacer una tesis de algo que no sabías. No podías iniciar una tesis si todavía no terminabas los créditos y los estudios. Entonces yo siempre tenía la idea de que acabando la maestría iba a hacer mi tesis. De hecho, todos lo decíamos. (Graduada, Pedagogía, MIRV, p. 6)

La graduada del programa anterior considera que la tesis se elabora al final del trayecto luego de un proceso de maduración que podríamos entender como una asimilación y acomodación paulatina de los conocimientos. Esto constituye parte de las costumbres institucionales que al parecer, son aceptadas por todos e inciden en una postergación de la graduación. El problema es que muchas veces, este proceso de maduración se entiende como un descanso y distanciamiento académico más

que como un espacio para la reflexión, por lo que no hay avance académico y el alejamiento reduce la presión y la tesis se posterga indefinidamente.

Estas prácticas se ven favorecidas por una tolerancia institucional con plazos que se extienden indiscriminadamente y aunque el reglamento otorga un tiempo,⁴ no señala sanciones para aquéllos que prolonguen el proceso, se exige únicamente la solicitud de la prórroga. Esto supone la ausencia de candados que mantengan la presión por graduarse dentro de un plazo y llevan a la idea de que la tesis puede realizarse en cualquier momento.

Creo que la principal razón para que no se reciban tiene que ver con que la UNAM es muy laxa, permite que la gente venga, habiendo terminado en 1915, no hay ningún problema, el programa permite que uno haga la prórroga el día que está hecha la tesis. Y además, faltaba más que con una tesis hecha uno no hiciera una prórroga ¿Qué clase de pésima persona tendría uno que ser para no permitir que alguien que ya terminó su tesis se reciba? Pero, los estudiantes saben y no porque uno lo publique en algún lado. Pero estas cosas se saben de radio pasillo, que no pasa nada si no se reciben pronto, que ellos se pueden recibir el día que les dé su gana. Entonces, claro, les ganan las responsabilidades familiares y económicas, laborales y profesionales y lo que quieras, y siempre la tesis es un asunto secundario. (Ex-funcionaria, p. 10)

La cultura de la institución y las tradiciones, permiten una postergación de la graduación, especialmente por una ausencia de interés en el juego y las condiciones de los sujetos que los obligan a elegir entre varias cosas. En estos casos sus *habitus* están estructurados alrededor de intereses externos al campo académico por lo que hay mayor dedicación a estas actividades que resultan más importantes y la tesis se vuelve algo que puede esperar. Estas costumbres institucionales son conocidas por los estudiantes, por lo que no hay presión para el cumplimiento de un plazo y el compromiso por graduarse, y con la institución, se relaja. Pareciera que la institución no ha logrado concretar las formas para establecer una cultura, prácticas y costumbres que coadyuven a la graduación y hay la posibilidad de un abandono parcial de la tesis que alarga trayectorias. Esta situación muchas veces se combina con un distanciamiento del tutor por causas administrativas, viajes, estancias de investigación o años sabáticos con lo que se reduce la presión por continuar.

Cuando salgo deo el proyecto un ratito y hago el seminario que me faltaba. Entonces el doctor (X) me dice que se va ir de sabático y yo digo bueno, nos vamos sabático y yo también, y ya lo deo ahí, como un rato la tesis. Y la retomo qué será, como un año después. (Egresada, Pedagogía, G, p.114)

El vínculo y presión con el tutor se relaja por el año sabático, lo que, combinado con una aparente falta de interés por la graduación, permite el abandono por un año, provocando trayectorias más largas en la medida en que están atravesadas por múltiples cortes que se ven favorecidos por la

⁴ Arredondo. p. 150.

ausencia de una presión personal o institucional por el grado. Esta visión parece afectar a muchos de los que ingresan sin el interés por el juego académico y buscan en el posgrado un espacio de actualización o de entretenimiento. El egreso tardío afecta la eficiencia terminal del programa y puede considerarse un factor grave por los tiempos que implica.

f) Desarrollo de la tesis. El proyecto define una aproximación a la línea de investigación, sin embargo, su desarrollo requiere de la articulación del capital cultural incorporado y el sentido práctico para su construcción. En este proceso los estudiantes se enfrentan a diversas dificultades como son:

- Con respecto al marco teórico su elaboración requiere de la apropiación, la relación de conceptos y su vinculación con el objeto de estudio a fin de armar un entramado de aproximación según su objeto de estudio; cuando se carece de alguno de estos elementos, la construcción de la tesis se obstaculiza.

Mira, me cuesta mucho trabajo poder traducir de lo que dice el autor a lo que yo quiero decir para no escucharme como el autor. O sea, no retomar las palabras del autor sino de alguna manera, traducirlo a lo que yo quiero decir o cómo lo quiero abordar. En ese sentido, a mí me cuesta trabajo. (Egresada, Pedagogía, G, p. 115)

Hay una dificultad para apropiarse de los conceptos y externalizarlos en un marco relacional desde una perspectiva personal, parecería que no se ha dado totalmente la incorporación de estos elementos o no hay el sentido práctico para su elaboración. Esta dificultad remite a una transformación a través de procesos internos que requieren de paciencia, constancia y tolerancia ante los intentos fallidos, trabajo arduo que no puede ser hecho por otro, de ahí que se diga que la tesis es un trabajo muy personal que remite a los saberes introyectados y a un "saber hacer". Cuando no se poseen estos elementos, aumentan las dificultades y el riesgo de abandonar o aplazar este trabajo que supone un alto grado de complejidad y sólo aquellos que poseen un fuerte compromiso con la meta, tendrán más posibilidades de persistir.

- Una segunda dificultad que enfrentan los estudiantes se refiere a la metodología, particularmente cuando la construcción del objeto de investigación demanda trabajo de campo. En estos casos no basta con un conocimiento sobre las formas de trabajo, es necesario desarrollar el sentido práctico para su aplicación, análisis, interpretación y redacción de resultados.

Ahí viene otro problema, el compañero que estaba aquí en la mañana trae todo el material empírico,

ya hizo entrevistas, ya hizo encuestas pero no sabe cómo presentar el material. Esa es una gente se va mucho al trabajo de campo pero no interpreta el trabajo de campo; esa es otra, bastante común... (Tutor, CESU, J, p. 40)

Existe la dificultad de interpretar y ordenar el material, se tiene el dato empírico pero no se sabe qué hacer con él, ausencia de sentido práctico que impide la elaboración de la tesis. Esto remite a la capacidad para entretelar estos elementos y crear un texto nuevo a partir de los conocimientos del estudiante que se convierte en autor de su tesis. Este ejercicio creativo e intelectual requiere el desarrollo de una habilidad, cuestión difícil si consideramos que se trata de una actividad que no es realizada con frecuencia y a veces no es inculcada. Su aprendizaje requiere trabajo individual, el apoyo del tutor, y luchar contra disposiciones muy incorporadas como es la fuerte predisposición a repetir, creada desde los niveles previos, y que a veces abarca todo el sistema educativo. No se sabe interpretar ni expresar una postura propia por tanto, la elaboración de textos personales donde se articule la teoría y la empiria a partir de una postura propia, es una habilidad que no se ha desarrollado.

Pues mira, una que se repite con mucha frecuencia es que me parece que el sistema educativo siempre te enseña a hablar en boca de otros y cuando estás haciendo una maestría un doctorado pues la idea es que tú seas el autor, que tú hables. Entonces creo que la conciencia de que tú eres ahora el autor, cuesta trabajo reconocerla y por lo tanto, hay una tendencia a desaparecer en el texto; es decir, dice Piaget, dice Skinner, dice Freud ¡qué interesante! Pero ¿tú qué dices? Entonces, hay como esta tendencia a esconderse cuando manifestarse creo que obedece en gran parte al entrenamiento que se tiene de ir sobre citas. Entonces, uno es esta conciencia de que tú eres el autor y cómo ayudar a que se reconozcan y se acepten, y la otra es pensar en tu lector es decir tú estás comunicando algo que hiciste a una persona que no estuvo, y quiénes son estas personas: tu público. (Tutor, CESU, M, p. 73)

Es difícil manifestar un discurso propio cuando las disposiciones están orientadas a hablar a través de otros, repetir y no reflexionar, destrezas aprendidas en los diferentes espacios educativos por los que transitan los estudiantes. Esto da como resultado prácticas muy sedimentadas que es necesario modificar para desarrollar la habilidad de interpretar y crear textos propios que puedan externarse en una tesis. Esta labor es ardua pues implica luchar contra prácticas que conforman una rutina, y todas las tensiones que el aprendizaje trae consigo, para adquirir el lugar de autor en un texto. En este punto surge un nuevo problema, la habilidad para redactar y expresar claramente una idea, cualidad de la que muchos carecen y que dificulta esta fase de la tesis.

- Con respecto al sentido práctico para escribir, habrá que ahondar más, pues aun contando con el ordenamiento y estructuración del saber del sujeto para expresarse, requiere de un conocimiento

lingüístico de las reglas y formas apropiadas de expresión, cualidades que, aunque deseables en todos los estudiantes, no siempre están presentes, así aquellos que tengan menor destreza tendrán mayores dificultades para la elaboración de la tesis, amén de todos los problemas anteriores.

Yo le entrego un escrito, ella lo revisa y me hace observaciones, hasta ahora sólo le he entregado dos. Pero dice que hay problemas porque yo escribo como si fuera un artículo de periódico y no un escrito académico, incluso el último escrito me dijo que ella no sabía cómo es que (X) se expresaba bien de mí si yo tenía tantos problemas. De hecho me dijo que tenía problemas para redactar y me mandó a leer un libro de redacción. (Estudiante, Pedagogía, J1, p.109)

A la dificultad para escribir se une el escaso capital lingüístico y la ausencia de un sentido práctico para la escritura, carencias que buscan ser resueltas a través de lecturas pero llevan consigo la dificultad de convertir un saber teórico en una disposición práctica. Esta conversión se efectúa en solitario por ensayo y error consumiendo gran cantidad de tiempo y esfuerzo que va retrasando la graduación en la medida que tiene que ser desarrollada de forma tardía. La situación se agrava porque las condiciones personales de los estudiantes les impiden dedicar tiempo para aprender esta tarea.

Creo que lo más difícil es que no sé escribir como quiere mi tutora que escriba y que, obviamente, no tengo tiempo para dedicárselo a aprender. (Estudiante, Pedagogía, J1, p.109)

De acuerdo con el estudiante, él no posee la habilidad para escribir y sus condiciones no le permiten dedicarle tiempo a adquirirla, lo que retrasa los avances toda vez que la dificultad se ubica en la expresión y es con un escrito con lo que va avalar su conocimiento para la acreditación. Esto representa dificultades para la construcción y desarrollo de su trabajo recepcional, situación común a varios alumnos que a veces, es solucionada mediante un corrector de estilo.

g) Interrupciones y continuidad en el desarrollo de la tesis. La elaboración de la tesis es un proceso difícil que no sigue una línea continua pues los sujetos se enfrentan a crisis académicas que obligan a modificar el ritmo de trabajo o bien a problemas personales que obligan a interrumpir el proceso y retrasan la graduación, entre los que están:

- *Crisis académicas.* La formación y el aprendizaje requieren del acomodamiento y reestructuración de los conocimientos que poseen los sujetos, procesos de significación que a veces implican una marcha lenta en la medida en que hay que organizar o reestructurar estructuras previas y encontrar sentido a los diferentes elementos de un problema. Los sujetos requieren paciencia y constancia para

superar estos obstáculos y realizar el trabajo interno necesario para la articulación de conocimientos. Estas fases implican un paso más lento o la interrupción del proceso a fin de distanciarse del problema y desde otro lugar, asir el conocimiento.

Eso fue muy padre porque me pasaba las horas en la biblioteca y sacaba cosas que me servían. Cuando se me dificultaba había momentos en los que tenía que hacer un alto al trabajo. Había días en los que me sentaba a escribir a las siete de la mañana y terminaba a las once de la noche en una como fiebre de escritura. Pero había otros momentos en los que tenía que dejar el trabajo una semana o dos que me sentaba y no lograba escribir y estaba como rumiando y bueno, hasta que empezaba a lograr desarrollar. Pero en sí la construcción creo que fue muy padre en el momento en el que te va cayendo el veinte y puedes argumentar con tus propias palabras tu discurso, eso es algo que me gustó. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 34)

En este fragmento podemos apreciar los tiempos y procesos que requiere el aprendizaje y la creación de la tesis, primero es la búsqueda y apropiación de contenidos que se alternan con dificultades para la comprensión, momentos de crisis en los que el trabajo transita más lento o se detiene en la elaboración de nuevos significados, cuando éstos logran estructurarse y se realiza una transformación los conocimientos pueden ser exteriorizados con las palabras del sujeto y llevar a momentos de euforia y mucha producción. Los momentos de interrupción y distanciamiento sirven para enfrentar el problema desde otra perspectiva, periodos en los que no se detuvo la reflexión pues como ella señala "estaba rumiando", analizan y constituyen momentos indispensables en la construcción de la tesis. El problema es cuando estos distanciamientos no van acompañados de un trabajo interno y constituyen un distanciamiento académico que retrasa la elaboración de la tesis y no contribuye a la formación.

Otro de los aspectos internos que puede modificar el ritmo de trabajo, proviene de una crisis interna cuyo origen no es la relación con la tesis sino la confrontación del trabajo con los de otros estudiantes, se perciben las carencias y se produce una crisis que paraliza el trabajo pues se duda de todo lo elaborado.

Tuve un seminario con (X), yo estaba con él cuando se murió y fue como muy esclarecedor para mí escuchar los proyectos de todo el mundo y entender como todos los recortes se estaban haciendo. Y entonces me daba hasta pena, o sea en ese momento yo estaba apenada de mi tesis porque me parecía que estaba un poco definida al chilazo. Yo lo había hecho con cuidado, pero un año después dices esto ¿quién lo hizo? Y ya tienes muchos más elementos y es más fácil juzgarlo. (...) Prácticamente un semestre deteniendo las cosas ya habiendo como hecho la estrategia con los datos, digamos los categoricé pero en ese momento dije, no quiero hacer esto y entonces le paré a la tesis. (...)Creo que ahí yo sí hablé con muchas personas, muchas me dijeron: titúlate, lo que necesitas hacer es ponerte a escribir las cosas y titularte porque ahorita es muy fácil decir que tu trabajo no estuvo bien planteado hace un año pero te va a pasar lo mismo después, cada vez vas aprendiendo más cosas. Entonces cada vez tu trabajo es menos lo que hubieras deseado pero anda ahí un

proceso de aprendizaje muy grande entonces tampoco puedes desechar las cosas. (Graduada, Química, A, p. 80-81)

La crisis viene como una confrontación de su tesis con la investigación de otros, se comparan procesos y, ante los errores, la estudiante cae en momentos de inestabilidad que obligan a detener parcialmente el trabajo. Esta situación es plausible en la medida en que los estudiantes van adquiriendo mayor formación y desarrollan un proceso autocrítico de su trabajo. En este punto, es importante reconocer que todo trabajo es una aproximación y siempre es susceptible de mejorarse por lo que, como dice Bourdieu, hay que renunciar a la ambición de querer decirlo todo de algo⁵ y sustituirlo por una posición más moderada de un aprendizaje continuo, susceptible de acomodaciones que no siempre implican la renuncia a lo que ya se recorrió. En este caso es importante la forma en que los sujetos que circundan a la estudiante ejercen apoyo y presión, para superar estos momentos y concluir la tesis.

Por el contrario, con poco apoyo y un reducido interés por el grado, estas crisis representan un punto que puede desencadenar en la separación y el abandono de la tesis. En este asunto complejo puede ayudar el tutor para poner un alto a la continua pretensión de mejorar y llevar a correcciones que pueden llevar años sin que se logre la satisfacción de un trabajo que está sujeto a una dinámica continua de modificación del conocimiento.

- Crisis personales. En ocasiones la interrupción de la tesis proviene de problemas o situaciones personales que reducen la disponibilidad de tiempo para la formación, y confrontan a los sujetos a elegir actividades por las que se sienten más interesados. En estos casos, los estudiantes con un fuerte compromiso por la meta, buscarán superar estos obstáculos en la medida de sus posibilidades, mientras aquellos con un menor sentido e interés por el juego tenderán a elegir actividades externas al programa, disminuyendo la dedicación a la tesis.

Sí, la beca la tuve desde el primer semestre pero me avisaron hasta después de tres meses, yo continué trabajando porque me dijeron que sólo sería un tiempo, pero después me ganó el interés en el trabajo. Incluso en el segundo semestre no hice nada de la tesis y mi tutora me firmó, pero me dijo que me apurara. (Egresada, Pedagogía, L, p. 79)

Pese a que la estudiante cuenta con beca para apoyar su formación y graduación, hay un abandono de este proceso debido a que el interés por el grado es menor al que existe por el trabajo, la presión del tutor parece reducirse y hay un abandono parcial de la tesis que hace que la graduación

⁵ Pierre Bourdieu, *El oficio del sociólogo*, op. cit. p. 24.

se postergue. Lo anterior nos lleva a pensar que, más allá de las condiciones materiales y personales es necesario que exista un interés y compromiso por el grado.

II. LA EVALUACIÓN

Una vez concluida la tesis tiene que ser evaluada y legitimada por miembros del campo (tutores) que atribuirán mayor o menor reconocimiento al trabajo del estudiante para iniciarlo como maestro. El primer paso requerido es la firma del tutor avalando la tesis, quien de acuerdo con su posición y peso, le transfiere cierto valor al trabajo, posteriormente el Comité Académico designa cuatro sinodales que evaluarán el trabajo de forma escrita y oral.⁶ En la práctica este proceso puede variar por lo que a veces hay la posibilidad de sugerir los miembros del jurado. En este espacio nos abocamos a analizar el valor que tienen los grados, las formas para seleccionar o proponer jurados, la revisión del trabajo, los trámites y el examen.

a) **El valor del grado académico.** Uno de los elementos que inciden en la graduación es la imagen y valor que los estudiantes depositan en el grado académico, visión que varía de un sujeto a otro en donde encontramos: los que acentúan la diferencia social, los que lo ven como un medio para obtener beneficios económicos y los que se refieren al sentido del juego.

- *Grado como distinción.* Para este grupo, el grado es una especie de aristocracia que distingue en el terreno social y no parecen atribuirle ningún valor económico, no hay interés ni sentido del juego académico sino más bien una fuerte influencia del contexto por obtener un *status*, un posicionamiento social y personal.

Yo siempre he dicho que los posgrados son como las aristocracias antiguas. Ahora ya no somos ni marqueses ni duques, en México se terminó esa forma, ahora somos maestros y doctores y posdoctores. Entonces hay como una especie de aristocracia académica en la gente que se mete en esos rollos. Y hay también un nivel de frustración con algunos compañeros, que yo he visto que han hecho un posgrado que les cuesta sangre -como a todos nos cuesta- y que sus ingresos económicos no se mejoran y a veces al contrario, ya no tienes ese chance de ocuparte en chambitas que te dan cierta seguridad económica.(...) y me metí porque no tenía nada mejor que hacer. A mí no me van a dar más puntos ni nada de eso, esto no me causa ningún problema. Si no me título no me causa ningún problema, sí me causa problema a mí porque soy gente que cierra ciclos. Pero en otro sentido o sea profesionalmente y eso no me va ocasionar otra cosa más que una gran satisfacción. (Egresada, Teatro, MN, p. 94)

⁶ Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL, CESU, ENEP Aragón, UNAM, 1999, p. 47.

Los grados constituyen una especie de títulos de nobleza en el contexto social de los sujetos, no parecen tener mucha utilidad profesional desde la experiencia de otros pues no les han representado cambios significativos en el aspecto económico, el mito de la movilidad social no se cumple y modifica las disposiciones hacia él. Las expectativas subjetivas no corresponden con las oportunidades objetivas y los beneficios que deberían acompañar al grado desaparecen, lo que disminuye el interés por el grado. Los motivos de ingreso de esta estudiante están ligados con el entretenimiento por lo que aparentemente, hay una ausencia del interés por el juego que no favorece la búsqueda del grado. Sólo se puede favorecer la graduación si hay presión del grupo social de pertenencia; de otra manera, puede postergarse en la medida en que es un intento de superación social que parece no causar conflicto si no se logra.

- *El grado como beneficio económico.* Si bien para algunos la imagen de los grados está referida a motivaciones internas del juego académico o la actualización, también hay agentes cuya motivación está relacionada con una visión costo-beneficio, las condiciones laborales y/o familiares han depositado en el grado una serie de beneficios económicos como el cambio en la situación laboral, perspectiva refrendada por el contexto socioeconómico, que tiende a otorgar beneficios laborales dependiendo del número de grados:

Mira, yo hasta lo que tengo pensado ahorita son dos cosas, una el hecho de continuar con los estudios y es el siguiente peldaño que yo tengo que subir. Y por otro lado, la cuestión de los estímulos y las promociones que se manejan a veces muy estricta, y bueno, ahí ya voy a tener todos los elementos. (Estudiante, Odontología, F, p. 33)

El estudiante señala la necesidad del grado como un escalón laboral, una oportunidad para acceder a estímulos y promociones, cuestión que cuando es fuerte, puede llevar a la graduación. El valor depositado en el grado constituye una fuente de presión y motivación basada en un beneficio económico y laboral, visión costo-beneficio compartida por un amplio grupo de estudiantes. Sin embargo, como no siempre va unida a un sentido del juego que los ayude a elegir actividades que contribuyan a su formación, existe la inclinación pero la falta de medios es un obstáculo para este proceso.

- *Sentido del juego.* Para otros estudiantes sus disposiciones internas los conminan a buscar el grado porque forma parte de su *habitus* y desean participar del juego académico. En este grupo existe la tendencia a depositar un valor en el grado, la formación y todos los procesos internos que conmina a efectuarlos, sin cuestionarse mucho sobre su utilidad inmediata.

Pues esa es una muy buena pregunta que me estoy haciendo (risas) cuya respuesta no tengo clara. Yo, pensando, yo creo que tiene que ver con algo de estatus con estas cosas que uno había querido hacer. Yo desde chiquita pensaba que los grados académicos eran importantes como dar conocimiento y da posibilidad de hacer cosas. Creo que da la posibilidad de trabajar en las cosas que te gustan, creo que te abre un poco las posibilidades para elegir qué quieres hacer, en qué quieres trabajar. Y la verdad es que la vida académica me gusta, o sea leer, escribir me gusta, entonces sí lo puedes hacer más o mejor mediante la obtención de un grado. Creo que tiene que ver con eso y que además es un motivo de reconocimiento. (Graduada, Química, A, p. 85)

Uno de los principales atributos del grado es el capital simbólico que provee, valor que le fue introyectado desde pequeña por lo que parece formar parte de su *habitus* desde una edad temprana, hay valor y gusto por las actividades académicas, lo que hace más plausible la dedicación a la formación y tesis, factores que junto con una alta integración con el tutor pueden haber incidido en su graduación. En este caso la utilidad del grado reside en la posibilidad de entrar y dedicarse a actividades académicas que resultan relevantes para ella por lo que podemos aducir un fuerte interés por el juego que favorece la graduación.

b) La selección del jurado. La elección o propuesta de los sinodales es un aspecto fundamental de la evaluación porque son ellos los que reconocerán o no el trabajo como legítimo. Esta situación es importante si recordamos las consideraciones sobre una planta académica heterogénea en los perfiles de formación y en los niveles de exigencia, características que inciden para tener una mayor o menor afinidad con el tema, los métodos de investigación, así como en los relativo al rigor en la revisión. En este sentido se cuestionó a los entrevistados sobre las formas de elegir o proponer revisores y en la mayoría de los casos, hay un acuerdo entre el tutor y el estudiante, sobre quién podría ser, que pasa por el filtro de la coordinación:

Le pido al tutor que haga la propuesta de jurado porque creo que el tutor sabe muy bien como son las sutilezas del contenido de una tesis que deben ser vigiladas por otros expertos, y por qué tipo de expertos. (...) Ahora, se supone que es el Comité Académico quien designa (...) Sí, yo considero que está equilibrado el jurado, que es pertinente en términos de líneas de investigación, tampoco voy a poner a alguien de evaluación a revisar una tesis de filosofía, le pido al estudiante que hable directamente con los miembros del jurado para ver si aceptan. (Ex-funcionaria, p. 9)

La selección de tutores de acuerdo con la temática, pasa por el tutor para seleccionar los expertos que puedan emitir una valoración pertinente del trabajo conforme a una línea y postura dentro del campo, esto es atravesado por la opinión de la Coordinadora de la Maestría para que posteriormente, lo apruebe el Comité Académico. Destaca la necesidad de que el estudiante entre en contacto con los revisores para ser aceptado, situación que permite a los tutores ver si la tesis está

dentro de su línea temática; si tienen disponibilidad de tiempo este proceso daría la pauta para que quienes tengan una excesiva carga de trabajo, puedan rechazar las revisiones y no afectar los plazos de graduación.

Aunque deseable, el contacto previo con los sinodales no es una práctica común y en ocasiones, los tutores son asignados sin considerar su disponibilidad e interés en la revisión de una tesis, cuestión que afecta los procesos y produce molestia al verse forzados a realizar estas actividades.

Yo por ejemplo le decía a (X) que se tomara la molestia de decir "oye hay un estudiante que quiere que estés en su examen". Pero no, ya llegan aquí con la carta y te sientes obligado. Yo creo que la gente debe preguntarte. Porque si no es muy feo, porque te das cuenta de la gente que domina el tema y que le puede costar mucho menos trabajo, y no que de repente te trae una tesis sobre el aprendizaje holístico por ejemplo, y tú dices ¿qué es eso? (Tutor, CESU, RV, p. 29)

La molestia ante la imposición y un sentido de obligación, enfrenta al tutor a la dificultad de revisar un trabajo cuya temática no conoce y desde su posición de "extranjero" con el tema hay pocos aportes que efectuar, la revisión cuesta más trabajo y las observaciones pueden reducirse a lo formal. Esto causa molestia en los docentes por las cargas de trabajo lo que reduce el clima de diálogo. Preguntar a los tutores si quieren participar en los jurados les permite tomar decisiones en función de su interés y disponibilidad con el tema, Esta situación puede ubicarse en algunos temas emergentes o ajenos al programa sobre el que los tutores no conocen mucho, y que tienen que ser evaluados por alguien.

Otro factor que incide en la aceptación de tesis es el nombre del tutor que en ocasiones opera como una etiqueta que habla de la calidad con la que fueron dirigidos y revisados los trabajos y cuando se considera que la guía recibida puede ser de bajo nivel académico o con fuertes carencias. El nombre del tutor avala un trabajo otorgándole mayor o menor reconocimiento entre otros tutores de acuerdo con su nivel de reconocimiento y su posición con respecto a los revisores. Esto, a algunos les da la posibilidad de abstenerse de revisar tesis de tutores que no son congruentes con su posición o que, se considera, no realizan una guía adecuada y la variedad de carencias puede implicar más tiempo y esfuerzo en la revisión:

Los tutores no pueden... (corrige) Bueno, sí pueden firmar cualquier cosa que les presenten los tutorandos. Sí es un problema, afortunadamente, ahora nos están previniendo de que vamos a formar parte del sínodo de un examen y por lo menos yo, siempre pregunto quién es el asesor y como yo sé algunas cuestiones de mis colegas prefiero no participar en ciertos exámenes porque sé que la tesis por lo menos a mí, no me va parecer suficientemente elaborada. Por otro lado, rehacer una tesis o más bien, hacerle una tesis alguien, ya no, en muchas ocasiones lo hice, pero ya no. (Tutora, FFyL, C, p. 69)

La posibilidad de que los tutores firmen trabajos sin considerar sus bases académicas genera productos que no pueden ser reconocidos y legitimados por los miembros del campo, pues no poseen las cualidades que las reglas demandan, esto genera problemas para el estudiante quien tiene que rehacer su tesis y para los sinodales, que realizan la revisión y análisis que no efectuó el tutor, lo que significa mayor trabajo y tiempo que no son reconocidos. De alguna manera parece que esta experiencia ha creado en la tutora la disposición para seleccionar trabajos en función de la calidad del tutor y la afinidad de su posición con la del tutor.

Al cuestionar a los tutores y estudiantes sobre las consideraciones para proponer revisores nos encontramos con diversos criterios que van desde: el conocimiento del tema, la congruencia social y académica, y las características de los sujetos.

- *Conocimiento del tema.* Para unos, es suficiente que el sinodal propuesto conozca del tema y tenga autoridad pedagógica para evaluarlo: En este caso, se proponen agentes cercanos a la línea o enfoque con los que se puede o no tener contacto.

Imagínate, yo desde mi poco conocimiento puedo decir poco, cuando a la mejor está muy avanzado el tema y no soy un apoyo sino un obstáculo porque se necesitan muchas cosas para poder dar cuenta de eso, y entonces yo me pongo a cuestionar ahí y quizás eso no va. Yo creo que es mejor que la gente que conoce el tema y que tiene un repertorio lo haga. (Tutor, CESU, RV, p. 30)

Los expertos en el tema pueden realizar valoraciones y aportaciones al trabajo porque comprenden y conocen una temática, a diferencia de quienes no tienen mucho conocimiento del asunto y desde su lugar de "extranjero" no perciben los códigos y sutilezas de un problema. La asignación de sinodales congruentes con el tema permite verificar si el procedimiento de investigación fue correcto, en un ejercicio de crítica en el que se valora la labor del estudiante y del tutor.

Cuando los trabajos fueron construidos con el adecuado rigor y apoyo, los sujetos tienden a no temer estas revisiones de los expertos.

Felizmente yo no tengo dificultad con los maestros, con mis colegas. Entonces no me importa quién pueda ser sinodal. En primer lugar yo creo que los trabajos que yo he asesorado están muy bien cuidados y no me da ninguna preocupación el que sean motivo de estudio por otro colega. Y lo digo en serio no es por adorno, yo creo que ellos se sienten muy seguros de eso. Si ellos tienen alguna preferencia me lo hacen saber e invariablemente yo voy con ellos a la coordinación a ver la cuestión de la formación del jurado. (Tutor, FFyL, C, p. 69)

No parece existir de forma evidente tensiones ni confrontaciones entre la tutora y otros tutores lo que reduce la posibilidad de que los problemas de pares sean trasladados a la evaluación de tesis.

Al mismo tiempo, el seguimiento comprometido y riguroso del tutor da seguridad sobre la legitimidad y congruencia de lo que se presenta, lo que proporciona seguridad al estudiante, y constituyen factores positivos para la graduación. Al parecer, el vínculo entre la tutora y los estudiantes da la posibilidad de sugerir revisores y de proporcionar apoyo, factores positivos que mantienen la presión y el compromiso por graduarse.

- *Congruencia social y académica:* Para otros, es importante considerar además de la línea temática, la congruencia entre las posiciones del tutor y de los sinodales para establecer un diálogo, dado que en el proceso se realizan intercambios para enriquecer la tesis y sólo pueden hacerse cuando se conoce el tema y hay disposición al intercambio para no utilizar la revisión de tesis como un espacio de confrontación y lucha.

Hacemos una propuesta, por lo regular que sean colegas con los que podamos dialogar. Dialogar que te quiero decir, de decirles "oye se está haciendo esto nos gustaría mucho invitarte como parte del jurado este es el trabajo, esto son los alcances, esto son los límites etcétera, critica lo que tengas que criticar". "Hay alcances y límites pero no eternices la revisión". Esa es la propuesta de nosotros y que si temáticamente cabe, que sean profesores que conozcan y que sean profesores con los que el estudiante haya trabajado en caso de que no, que por lo menos tengan alguna referencia porque cuando es tan anónimo, mi experiencia ha sido... (silencio y mueve la cabeza) (Tutora, FFyL, M, p. 59)

Aquí dialogar refiere, a una congruencia entre los agentes que favorece los intercambios y la revisión del trabajo dentro de sus alcances y límites con un nivel de exigencia adecuado, esto evita que se transfieran expectativas desmedidas al trabajo del estudiante. Destaca el requerimiento de "no prolongar la revisión" que parece ser una práctica recurrente que afecta los plazos de graduación. Es importante que se pida que haya algún contacto entre el estudiante y los revisores que conduzca a un conocimiento de formas de trabajo y la congruencia entre ellos para favorecer el desarrollo de esta etapa y evitar tensiones.

Buscar colegas con cierta afinidad al tutor habla de alianzas que permiten la valoración del trabajo sin descalificar al tutor, esto es relevante dado que a veces hay juegos de tensiones entre tutores que se trasladan a los estudiantes, y las evaluaciones constituyen un medio para dirimir disputas de diversa índole, idea que se extiende por los pasillos y forma parte del conocimiento informal de algunos estudiantes.

Depende de quién es tu asesor y a qué grupo de poder corresponde y que no te toque con el equipo contrario porque te va mal. Por ahí me dijeron, cuando vayas a seleccionar al jurado para el examen fijate bien que sean del mismo grupo porque si no, te hacen papilla en el examen. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 69)

Según la estudiante, los revisores deben pertenecer al mismo grupo para lograr el reconocimiento del trabajo, de otro modo, la situación puede traducirse en valoraciones negativas que afectan la graduación. La evaluación se vuelve un campo de batalla entre las diferentes posturas que afectan la evaluación de la tesis del estudiante. Por tanto, para algunos de ellos es deseable elegir tutores que tengan congruencia académica y social con el tutor.

Sin embargo, elegir a miembros del mismo grupo a veces esconde la posibilidad de que el tutor y el estudiante no hayan realizado un trabajo riguroso y comprometido en la elaboración y revisión de la tesis; se teme la evaluación y se eligen los tutores de su grupo más cercano para evitar tener conflictos.

Es cierto que hay veces (...) un tutor que no está muy seguro del contenido de un trabajo y prefiere que sean sus más cuates o los profesores que considera menos rigurosos los que lo revisen. (Ex-funcionaria, p. 9)

A veces la revisión poco comprometida de los trabajos hace que se busque a aquéllos cuya afinidad académica y/o social es proclive en una alianza en la que no se expongan las inconsistencias, sea avalado el trabajo del estudiante y del propio tutor sin entrar en cuestionamientos. Ello favorece controversias cuando alguno de los miembros del jurado no es del "grupo" y percibe las insuficiencias.

- *Tema y características del sujeto.* Esta propuesta se basa en la autoridad académica en el tema y una serie de características personales que eviten que se prolongue innecesariamente la revisión.

En general antes de quién, la intención es que quien lo lea sepa del tema y del contenido temático, eso es fundamental y también, como características personales, que sean buenas personas. De repente personas que son muy buenas en algo, pero son pésimas personas. Me ha tocado por ejemplo, a una chica le dirigí la tesis y estaba a punto de parir, entonces la idea era estar titulada antes de parir y bueno una lectora se tardó un año en dar los comentarios que fueron meramente formales de margen, espacios interlineales, nada pues. Por ejemplo, en eso dices no se vale, digamos ésta no es una buena persona. Entonces uno es el tema, otro es características personales y siempre muy negociado. (Tutor, CESU, M, p. 76)

Los criterios se basan en la congruencia académica, la disponibilidad y el respeto por los tiempos que no afecten los plazos de graduación y se dirijan a cuestiones formales que no retrasen el proceso. Llama la atención que en este caso el retraso tardó un año, podríamos aducir que la revisora tuvo un bajo compromiso académico con la formación de estudiantes que propició la extensión excesiva de los procesos, práctica que afecta considerablemente a la graduación. Así, aunque los

retrasos pueden estar vinculados con una excesiva carga de trabajo o con una ausencia de compromiso por la formación, se afecta la graduación de estudiantes.

c) **La revisión.** Una vez definidos los miembros del jurado, inicia la revisión de la tesis en la que se señalan los aciertos y errores del trabajo. En esta etapa es fundamental considerar dos aspectos que afectan directamente a la graduación, uno es la forma en la que se realiza la crítica, su impacto en el sujeto y otra son los tiempos que requiere la revisión. Con respecto al primer punto, como ya se había mencionado la evaluación y crítica de un trabajo requiere de claridad en la emisión de los comentarios por parte del tutor y las estructuras de percepción en el estudiante para comprender sus errores y estos comentarios puedan ser un elemento formativo.

Con ellas tres no hubo muchos cambios, quien si me movió el tapete fue (X), ella dio una revisión que me parece muy puntual en ese primer trabajo y si me hacía preguntas que yo no sabía qué contestarle y que era importante tener claro. Con ella tuve una reunión de como unas cuatro horas, pero me sirvió bastante porque a la hora de volver a redactar pues había cosas que me quedaban muy claras y había cosas que después leyéndolas decía ¡qué bárbara! Yo no sé ni por qué puse eso. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 36)

Al parecer la forma en que se emitieron los comentarios fue clara y permitió la reestructuración del trabajo. La reunión fue extensa y de carácter formativo si consideramos que permitió cuestionar y modificar estructuras para mejorar el trabajo. Los sinodales señalan los errores para que el estudiante re-elabore el trabajo y mejorarlo; sin embargo, no en todos los casos los revisores dedican tal cantidad de tiempo y profundidad, lo que puede propiciar que el estudiante no comprenda el error y lo vuelva a repetir.

Uno de los factores que al parecer influye en la asimilación de las críticas es la forma en que se emiten estos comentarios pues si la crítica va dirigida a descalificar o disminuir al sujeto más que al análisis del trabajo, incide de forma negativa en la motivación por continuar.

En mi forma de ser pienso que la personalidad de los asesores y de los maestros tiene mucho que ver en la forma de calificar un trabajo y eso repercute en que un alumno esté estimulado, o que diga ya quiero dejar eso con este maestro. Es muy importante esa relación humana porque ningún trabajo es perfecto, cualquier trabajo es susceptible de mejorarse pero la forma en que a veces decimos las cosas repercute mucho en el alumno. Entonces en lugar de estimular a que terminen y a que culminen y lleguen a esa etapa final, se desmotivan. (Graduada, Pedagogía, O, p. 57)

La evaluación es un proceso que está enmarcado por las características de los sujetos, por lo que se hace necesario controlar estos factores pues críticas demasiado agresivas inciden en la motivación por continuar por la tensión que producen y la percepción de una tarea amenazante que paraliza al sujeto. Con esto no quiere decirse que hay que reducir el rigor académico, sino considerar

la forma en que se emiten las críticas para evitar descalificar a los sujetos. En estos casos, aquellos con mayores carencias tenderán a ver en la crítica el reforzamiento a la idea de que “la graduación no es para ellos” y por tanto, a evitarla.

- El segundo problema a considerar en la revisión son los tiempos en que se efectúa, el programa estipula un tiempo de tres semanas, sin embargo, esto varía según el trabajo del tutor y a la estructura, complejidad y extensión de la tesis:

Depende de la extensión, o sea imagínate en cuánto tiempo leí ésta (muestra una tesis muy gruesa) me llevó varias semanas porque además no es la única cosa que tengo que leer. Claro cuando la tesis ya está terminada y está para presentarse hay un reglamento que dice que tienes 30 días hábiles para revisarla y entonces siempre trato de cumplirlos. Pero eso depende porque mira por ejemplo ésta (vuelve a señalar otra tesis) te entregan 200 páginas a renglón seguido y capítulos que me dan unos de a 30, 40, 80 depende. Y depende de lo que digan. Si no tienen muchas faltas pues se va uno más rápido, pero si tienes que estar corrigiendo la ortografía y la redacción sí te tardas más. (Tutor, CESU, A, p. 47)

De acuerdo con el tutor, los tiempos para la revisión están marcados por el reglamento pero también están en función de la extensión, forma y estructura. Las tesis con más errores representan mayor trabajo, que agregado a sus actividades académicas implica un proceso difícil que no puede realizarse de forma rápida. Esta condición aqueja a una parte considerable de la planta académica entrevistada, dado que participan en otros programas dentro de la misma institución o en otras instituciones, lo que aumenta las ocupaciones, dificulta su revisión y puede extender los plazos.

Con todo, hay quienes tratan de ceñirse a los plazos para no retrasar el proceso y disponer del tiempo del otro:

Generalmente yo me tardó un mes, máximo mes y medio salvo que tenga otras tesis antes y le digo tengo otras tesis antes podría entregarla en dos meses si te parece, si no adelante. Es lo que se tarda más o menos y esto lo hago porque yo lo viví eso de “ven después”, “háblame después porque no he pasado del primer capítulo porque tengo mucho trabajo”. Y es muy molesto para el estudiante y he procurado no hacer eso. (Tutor, CESU, J, p. 40)

Hay una revisión rápida para no disponer del tiempo del otro y no alargar el proceso, parece haber un compromiso con la formación de estudiantes por su posición y la posibilidad de entender el lugar del otro, cualidad que parece estar referida a una experiencia personal en la que vivió los rezagos en la revisión. El respeto a los plazos institucionales favorece graduaciones dentro del marco estipulado por el programa e inciden positivamente en la motivación por continuar, desafortunadamente, no es una práctica común por los múltiples compromisos de los tutores y la variedad en los niveles de compromiso en la formación de estudiantes. Esto parece reforzar el rezago en la revisión de tesis que se ve apoyado por la ausencia de sanciones en este rubro.

Nada, no sucede nada, los profesores saben y esto tiene que ver con los usos y costumbres del programa, los profesores saben que no pasa nada, no hay autoridad que les pueda reclamar. Pero yo sí, yo sí les reclamo. Pero necesito para reclamar que el estudiante me lo diga, porque yo no puedo estar al pendiente son muchos egresos. Entonces, si hay un estudiante que viene y me dice "oye hay un profesor que tiene tres meses con mi tesis", inmediatamente yo me pongo en contacto con el profesor y le digo "oye ¿qué pasa?" y si es necesario cambio el jurado. (Ex-funcionaria, p. 9)

No existen sanciones que puedan regular y presionar a los tutores para cumplir con la norma, lo que favorece la extensión de los plazos como parte de las costumbres institucionales por lo que estos tiempos dependen del compromiso del tutor y aunque la funcionaria pueda presionar, este mecanismo es posible sólo si existe un señalamiento por parte del estudiante. El problema es que los estudiantes se quedan callados lo que contribuye a que estas prácticas se vuelvan un círculo vicioso que alimenta el retraso en la graduación.

No, generalmente los estudiantes no lo dicen a pesar de que cuando nombro el jurado se los digo, les digo en tres días te entregan las cartas, tu repartes las tesis con las cartas y les insistes en que en un mes les hablarás. Al mes les hablas te dirán que todavía no está. No es usual que la gente al mes lo entregue pero al mes y medio o a los dos meses ya tienen la mayoría de los votos. Si el tiempo no sucede vienes me dices y yo hablo con el tutor. ¿Sabes qué pasa? A veces, aunque no entregue el voto el revisor le dice al estudiante "si ahí la llevo" entonces el estudiante piensa bueno, ya se leyó la mitad de la tesis, si vuelvo a empezar con otro me tarda otros tres meses. (Ex-funcionaria, p. 10)

Aunque se explica el proceso y la posibilidad de que se extiendan los plazos como una práctica ligada con los usos y costumbres, y la disposición de parte de la funcionaria para presionar al tutor a cumplir con estos tiempos, los estudiantes no solicitan un cambio de sinodal para no prolongar el proceso y se mantienen en una espera que alarga los plazos. De ahí la relevancia de que, entre los criterios para la selección de sinodales, esté el respeto a los tiempos institucionales para la revisión de las tesis y no extender este procedimiento que en algunos casos alcanza hasta un año de retraso. Así todos los problemas de formación mencionados en capítulos anteriores, y prácticas institucionales en las que se refuerza el retraso en la elaboración y revisión de tesis, son elementos que pueden ayudarnos a entender porqué los tiempos de graduación en la Maestría en Pedagogía son tan altos.

d) Los trámites. Dentro de la fase de la evaluación, hay un rubro al que debe dedicarse una considerable importancia: los trámites relacionados con la obtención del grado. Los requisitos administrativos señalan una serie de requerimientos que en muchos casos, no son claros y provocan errores, retrasos y confusiones, principalmente para quienes no conocen el funcionamiento de la institución y aprenden por ensayo y error a sortear estos obstáculos, lo que causa molestia y muchas veces, retrasa la fecha de examen.

Es la muerte, ya me habían dicho, hacer un trámite de titulación en la UNAM es la muerte. Yo no sé, yo creo que deberían de soltar un poco este rollo. Yo traía mis papeles y entonces pasaba a la coordinación y ahí me decían bueno ahora ve me revisaban los papeles y me decían que estaba bien. Y fui a la dirección de posgrado y me regañaban me decían "¿Qué andas haciendo con tu expediente? Tú no debes de cargar con ningún papel. Ellos nos tienen que mandar un oficio y de allá lo tienen que traer", en fin. Fue venir, ya no tomaba seminarios y venía una vez a la semana a ver que me faltaba. Primero, me dieron una lista de las cosas que tenía que traer y los traje, y cuando las entregué me dijeron que así no tenía que ser, que el formato ya cambió y lo tienes que hacer de otra manera. En mi casa hay fotografías mías para regalar. Esta parte no me gustó, fue muy feo te hacen sentir allá la última persona en este mundo te tratan mal, te ningunean, es un asunto feo. Y no hay coordinación porque como es que acá en la coordinación no saben que por ejemplo, yo no debo andar con mi expediente y aún así me lo dan, yo no sé si les da flojera. (...) Se supone que las maestras que leyeron habían entregado ya el voto aprobatorio desde diciembre y bueno en trámites y todo esto yo hice el examen hasta marzo. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 36)

Al parecer la información sobre los trámites es contradictoria y no hay acuerdo entre la coordinación y las instancias administrativas, por lo que cada una de éstas señala un error en el manejo de los procedimientos, esto causa conflictos en los procesos, situaciones agresivas y continuas vueltas en las que nunca se está en orden y que afectan de forma negativa el proceso y la percepción del sujeto que es maltratado pues desde la lógica administrativa es el estudiante quien no cumple los requisitos. Pareciera que los trámites se modifican con rapidez lo que provoca errores y constituye un grave problema que impide elaborar una guía para resolver estos tropiezos.

Yo creo que esa es una de mis grandes deficiencias de mi administración en la coordinación, no he acabado de entender cómo funcionan los trámites porque tengo la impresión de que cada vez son distintos y siempre hay que hacer una carta distinta y hay que enviarlo a distinto lugar y dirigido a distintas personas. Entonces, tenemos el problema de una unidad de administración al posgrado muy ajena a los posgrados, pero muy determinante en términos de cómo debe hacerse cada paso y creo que muy arbitraria y muy poco constante en términos de criterios y procedimientos. Entonces, hacer un manual de procedimientos es una cosa imposible, no sólo porque yo no los entiendo -(X)- sino porque cambiaría con la frecuencia con la que nos cambiamos los calcetines, esa es una tragedia. (Ex-funcionaria, p.12)

La dificultad de crear un manual desde la coordinación, estriba en el desconocimiento de los procedimientos y la velocidad con la que cambian, por lo que intentarlo conduciría a una situación en la que nunca se alcanza el objetivo. Al parecer las instancias administrativas no están muy comunicadas con las académicas lo que dificulta el cambio de información y hace que un elemento administrativo afecte uno académico impactando la graduación. De ahí que sea interpretado como una *tragedia* en función de las dificultades que acompañan a la graduación. Con todo, hay quienes logran sortear estos problemas a través de estrategias emotivas.

Un poco yo había metido mis papeles al doctorado con la convicción o pensando que me iba a titular muy pronto: Entonces luego fui ahí a hacerles la chillona a la UAP, así de por favor sáquenme los

papeles esta semana, o sea ya está todo yo sólo necesito la firma. Y ya me firmaron, salió como una semana antes de lo que tenía que salir, todo fue como muy veloz. (Graduada, Química, A, p. 83)

La estrategia para salvar los obstáculos y acelerar el proceso fue explotar la parte emocional, recurso eficiente que no siempre resulta efectivo y no todos pueden manejar. Otro mecanismo para solventar los problemas administrativos es el uso de su capital social a través de relaciones.

Ahí tuve algunos problemas pero brinqué los escollos, todo lo hice en diez días que es un tiempo récord. Pero además con un problema que (X) quería que mi acta de nacimiento (X) fuera apostillada traducida y apostillada y yo no me la esperaba porque estoy naturalizada. (...) Entonces por primera vez (realmente es una semi mentira porque no me acuerdo) creo que la primera vez en mi vida que use un conecte porque no lo usé antes que yo recuerde. Cuando lo intenté siempre me ha resultado un fracaso jamás sé cómo hacerlo pero ahí dije tengo que hacerlo. (Graduada, Letras, S, p. 106)

Las relaciones dieron la posibilidad de solucionar un problema que hubiera representado meses de trámites. Si bien estas estrategias representan un beneficio para sortear esta etapa, la mayoría de los estudiantes no cuentan con capital social, ni con la habilidad para desenvolverse en este ámbito por lo que los trámites se vuelven una tortura necesaria para concluir, que muchas veces retrasa la graduación.

e) El examen. Finalmente una vez sorteadas las etapas anteriores, se realiza el examen que constituye un bautismo mediante el cual se da la iniciación a los maestros, rito imbuido de un proceso de tensión y emoción en el que se pone a prueba el conocimiento y la formación. El procedimiento consiste en la exposición del tema y una serie de preguntas de los sinodales para valorar la construcción y desarrollo del trabajo y emitir un juicio sobre su legitimidad. Esto supone una exposición del estudiante como sujeto ante tutores, familiares y amigos que generan una presión, y la necesidad de responder correctamente.

Y en el examen estaba un poco nerviosa al principio tenía nervios de extenderme demasiado en la exposición, y cuando hice la exposición me di cuenta otra vez que la tesis tenía de chile, de mole... en términos que quería abarcar demasiado y entonces, ni siquiera en la exposición, podía como hablar bien de todo lo que hice porque hubiera tenido que hablar demasiado, entonces estaba muy nerviosa de tardarme demasiado tiempo, mi hermana dice que vi el reloj como 18 veces en la exposición. Y luego, yo digo que la exposición es muy buena porque hace que se te afloje todo el nervio, aunque a los jurados no les sirva o no entiendan se te afloja todo el nervio. Entonces ya me senté y pues me hicieron algunas preguntas (X) me preguntó algunas cosas sobre todo relacionadas con el salón de clases como qué cosas eran pertinentes en el salón de clases y como qué tipo de cosas podrían funcionar mejor, y luego (X) que yo sentí que fueron las preguntas más difíciles porque él preguntaba más sobre la parte cognitiva y sobre cómo era el proceso de construcción del conocimiento en los chavos y cómo se amarraba eso con la estrategia, entonces sí hubo una pregunta que yo de plano dije no sé, en eso si no tengo claridad.

En la exposición se permite al propio estudiante valorar su proceso, ubicar sus errores y carencias en la construcción del trabajo recepcional o en el proceso de investigación, por lo que constituye en esta estudiante un espacio de formación y desarrollo de auto-crítica, cualidades esenciales en el trabajo académico. En este momento también se hacen evidentes los nervios y la angustia cuando no se logra responder a la expectativa o preguntas de los sinodales. Cabe destacar que en este periodo, es deseable que exista un equilibrio adecuado en las preguntas para que correspondan con el nivel y trabajo del estudiante y el control en la transferencia de expectativas.

En estos momentos como en todo rito de iniciación, se cuestiona al sujeto y se produce un sufrimiento que es acompañado de una sensación de logro cuando se sortea satisfactoriamente las preguntas.

En el examen fueron los cinco, los suplentes en el auditorio y los tres en la mesa que eran (X), (X) y (X). Bueno a (X) (...) Yo sabía que él me iba a criticar y él es más teórico, y a la mejor iba a sufrir por él. Sí sufrí en el examen por él, de los otros ninguno, pero me gusta ese tipo de sufrimiento porque finalmente la libré bien. (Graduada, Letras, S, p.105)

El sufrimiento puede ser entendido como la puesta a prueba del aprendizaje que al ser superado conlleva placer. Este acto de iniciación hace evidente la diferencia de conocimientos y lugares entre los tutores y el aspirante a maestro que hace evidente una jerarquía y ejercicio de poder, postura que no siempre es aceptada por los estudiantes.

Me decían que en otros lados hacen el examen como más horizontal que en una mesa están los jurados con quien se va graduar y es más horizontal el asunto. Aquí en la UNAM sigue siendo como muy tú estás aquí y nosotros allá, esa sensación es como difícil. (Graduada, Psicología educativa, C, p. 37)

Hay una jerarquización de los agentes que es comparada con los mecanismos de otras instituciones en las que quizá la posición es denegada pero no por ello eliminada. Esto causa conflicto, especialmente para los que esperan relaciones más horizontales y perciben la diferencia como incongruente con sus expectativas. Esta fase aunque molesta para algunos, es inevitable por los diferentes posicionamientos de los sujetos.

COMENTARIOS FINALES

Los problemas generados por una inadecuada selección, heterogéneos niveles de integración y formación y una escasa relación tutorial se dejan sentir en la fase final de la graduación, cuando los sujetos tienen que dar cuenta de su formación a través de un trabajo recepcional. En esos momentos,

varios de los estudiantes que logran transitar por los seminarios y sortear las dificultades se enfrentan a un difícil problema: elaborar la tesis. La situación se complica porque aunque el programa pretende formar tres perfiles diferentes y ofrece tres tipos de trabajo recepcional su aplicación no es posible dado que la modificación del programa vino acompañada de algunas lagunas sobre las características que deberían cubrir las diferentes opciones de trabajo recepcional, lo que limita su aplicación y obliga a estudiantes y tutores a ceñirse a la modalidad que es más manejada. Lo anterior constituye un serio problema para la graduación de estudiantes que no poseen las habilidades, ni el interés, por desarrollar un informe de investigación. Hay que recordar que varios estudiantes tuvieron serias dificultades para elaborar la tesis de licenciatura y no poseen el sentido práctico para esta tarea y tampoco logran adquirirlo dentro del programa, por lo que tienen que adquirir fuera del programa estas habilidades, difícil labor que les consume tiempo. De esta manera el programa parece trasladar los mecanismos de selección a la elaboración de la tesis, afectando profundamente los índices de eficiencia terminal que consideran la población total de ingreso.

En consecuencia, aunque los sujetos logran terminar los seminarios no desarrollan las habilidades necesarias para la graduación o lo realizan de forma tardía alargando trayectorias. El escaso sentido del juego les impide vincular los seminarios con la tesis y obliga a que cada una de estas actividades se realice por separado; esta situación se torna compleja en los sujetos que combinan trabajo, familia y estudios de posgrado que tienen que elegir y dar prioridad, a alguno de estos elementos en detrimento de los otros. Una vez que egresan son pocos los que realizan la tesis, pues como hemos venido reiterando no todos tienen interés y ante el menor contacto con la institución y el tutor se reduce la presión por graduarse.

La elaboración de la tesis implica dos dimensiones básicas, una académica y otra subjetiva, en la primera, tiene un papel preponderante el capital cultural incorporado, el sentido práctico y el apoyo del tutor que en conjunto, pueden coadyuvar al desarrollo del trabajo recepcional. El problema es que hay algunos estudiantes que no poseen estas cualidades y tampoco logran desarrollarlas en los seminarios, lo que les dificulta la graduación pues la tesis constituye un trabajo personal de formación para el que no están preparados, una tarea de enorme complejidad para la que, en ocasiones, están solos; recordemos que en algunos casos se omite la enseñanza de este sentido práctico, o la relación tutorial sólo se refiere a aspectos formales. Por otro lado, la elaboración de la tesis involucra una serie de emociones que se hacen presentes en el desarrollo y evolución del trabajo, mismas que es necesario equilibrar para evitar que generen desasosiego que lleve al abandono o la evitación de la graduación. La tensión parece elevarse en aquéllos que con menor capital cultural y *habitus* que tienden a percibir las diferencias de formación y sentir la presión del tutor

y del grupo. Es difícil resolver este problema porque como lo señalamos en el capítulo anterior, muchas veces la tutoría no proporciona el sostén emocional y todos los sentimientos y emociones imbricados en la elaboración de la tesis y la formación son enfrentados en solitario por los estudiantes.

La construcción del trabajo recepcional supone varios tiempos en los que se alterna el trabajo continuo y pausas para la reflexión y asimilación de contenidos o bien de orden personal, en cualquier caso, es básico que se mantenga el compromiso y la presión por continuar para que estas pausas no den paso a abandonos parciales o totales del proceso. No obstante, estas cualidades no son comunes pues muchos estudiantes no tienen interés por el juego ni ningún tipo de presión contextual por graduarse, principalmente aquellos cuyo único interés era actualizarse o encontrar lazos de socialidad en el posgrado. Este problema se ve agravado porque algunos tutores ceden toda la responsabilidad y compromiso por graduarse a los estudiantes lo que redundará en una reducida presión para concluir.

Otro factor que afecta los plazos de graduación es que algunos estudiantes ingresan sin una idea sobre la línea de formación y sin sentido práctico de la elaboración de la tesis, con la premura de cumplir los requisitos académicos, la tesis se deja al final repitiendo el mismo esquema que en licenciatura. Costumbres institucionales que no parecen favorecer el rápido desarrollo de la tesis y su revisión, por lo que hay postergación en los procesos que amplían los tiempos de graduación. La modificación de estas prácticas depende de un cambio en el *habitus* que contribuya a elevar el compromiso por formar y graduar estudiante, situación que sólo es posible en la medida en que se mejoren las condiciones económicas, simbólicas y pedagógicas de su ejercicio.

La valoración positiva o negativa de la tesis está involucrada con su contenido y con la particular relación que tenga el tutor con los miembros del jurado. Cuando se establecen alianzas se tiende a legitimar el trabajo del estudiante y la tutoría; por el contrario, si pertenecen a grupos contrarios o a tutores estigmatizados no hay reconocimiento del trabajo y se trata de reducir su valor simbólico, de ahí que la evaluación del trabajo descansa en una parte académica y otra de reconocimiento y legitimación. En cuanto a la parte administrativa hay que señalar que los trámites varían continuamente por lo que esta etapa constituye un doloroso tropiezo en el que algunas veces los estudiantes se sienten maltratados, quizá habría que buscar mecanismos más eficientes para realizar estos trámites y para informar de ellos con toda prontitud. Finalmente, en el examen como bautismo del nuevo maestro, se aprecian las emociones presentes en el proceso más allá del aspecto académico.

CONCLUSIONES

En los últimos años el interés por los estudios de posgrado ha aumentado debido a la devaluación de los títulos de licenciatura, la disminución del crecimiento económico y del mercado laboral y del deterioro de la calidad de la educación superior. En medio de este panorama, el posgrado se ha convertido: en una opción de formación y acreditación de profesores de nivel superior, un medio para el acceso a círculos laborales y académicos, un recurso remedial ante las deficiencias de la formación de licenciatura y un dispositivo para formar investigadores y personal especializado.

Este escenario configura un campo problemático para el desarrollo de este nivel de estudios, particularmente para los programas en educación que en medio de las políticas de evaluación adquieren un especial atractivo para profesionalizar la práctica docente e ingresar a programas de estímulos económicos. Esto ha propiciado el aumento en la matrícula y la oferta educativa, en ocasiones de forma improvisada, lo que no provee de los elementos pedagógicos necesarios para la formación. A lo anterior se añade que en algunos programas no existe una selección rigurosa de sus aspirantes, lo que invita a algunos a pensar que se trata de posgrados “de fácil acceso”, característica que atrae a estudiantes que buscan un posgrado rápido y sin complicaciones. Estos aspectos en conjunto vuelven compleja la formación y graduación de muchos sujetos que desde el inicio no tienen interés por formarse, no cuentan con el perfil requerido y tienen problemas para la integración y el desarrollo académico, marco problemático que redundando en una baja eficiencia terminal.

Este fuerte problema dio origen a esta investigación con el propósito de ahondar en las causas o factores que inciden en la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM. Para lograrlo, fue necesario aproximarnos al estado del arte de investigación sobre este tópico y elegir la orientación más próxima a nuestros intereses. Las opciones se abrieron a explicaciones de corte psicológico, social, económico e institucional, de las cuales elegimos esta última pues ofrecía la posibilidad de abordar el problema desde un marco sociopedagógico inserto en lo institucional, elección que también estaba involucrada con el interés de dar

continuidad a una investigación realizada en la tesis de maestría. La base teórica de esta propuesta es Arredondo *et al'*, que proponen considerar a la graduación como un proceso formativo intersubjetivo en el que participan estudiantes, tutores y funcionarios. Este inicia con la incorporación al programa y culmina con la obtención del grado, por tanto, toca y trasciende todos los procesos y prácticas pedagógicas que vive el estudiante a lo largo de su trayectoria estudiantil.² Durante este recorrido los autores distinguen cuatro procesos que se encuentran interrelacionados y que coadyuvan a la graduación, ellos son: incorporación, socialización, tutoría y graduación. La adecuada incorporación a estos procesos depende del capital cultural y *habitus* de los sujetos, cualidades que no se encuentran repartidas de forma homogénea, de ahí que su posesión pueda significar la inclusión o la exclusión de los grupos.

Según Bourdieu, el *habitus* y el capital cultural son adquisiciones que los sujetos van incorporando a lo largo del tiempo y por tanto, obedecen a un proceso paulatino y temporal, lo supuso elegir un método que diera cuenta de este recorrido y de la forma en que se anudaba en los procesos intersubjetivos de formación. Dentro de las diferentes posibilidades se eligió los relatos de vida en los que pueden exteriorizar sus experiencias pasadas y presentes, mismas que proveían de información sobre el capital cultural, *habitus*, trayectoria e intereses de los estudiantes y de la forma en que estos elementos u otros afectaban su graduación. El referente requería ser situado y correlacionado con otros participantes del proceso: tutores y funcionario, por lo que se les realizaron entrevistas temáticas sobre los procesos que nos permitieron enlazar los puntos clave entre estos tres protagonistas de la graduación.

Este tejido de subjetividades y referencias nos ayudó a aproximarnos a la graduación y encontramos que el perfil de los estudiantes es variado, en el que podemos distinguir tres grupos, en el primero se ubican los herederos de capital cultural y *habitus* que han logrado desarrollar cierto sentido práctico para la lectura, el análisis e incluso la investigación, grupo que podría considerarse el más apto para integrarse y desarrollarse académicamente; sin embargo, el proceso no es mecánico y aunque los sujetos poseen estas cualidades, no todos tienen el suficiente interés por el juego y pocos tienen el grado. En consecuencia, podemos advertir que es importante poseer el capital cultural, el sentido práctico y de juego para una adecuada integración, pero para graduarse se requiere además, de un fuerte interés que no todos poseen.

¹ Ricardo Sánchez Puentes, M. Arredondo Galván *et al.* *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2004.

² *Ibidem*.

Estos elementos ponen en entredicho la postura que señala que sólo basta con tener las cualidades necesarias para graduarse y reitera la necesidad de que los sujetos tengan la meta de concluir. El segundo lo componen los herederos de una cultura “de clase” que cuentan con cierto capital cultural pero carecen del sentido práctico y del juego, presentan dificultades para el desarrollo de una trayectoria académica. No obstante, una estudiante logró adquirir el capital y sentido práctico necesario para graduarse, cuestión que puede estar involucrada con una fuerte relación tutorial que le proveyó del *habitus* necesario, lo que señala la posibilidad de que estas cualidades pueden ser adquiridas mediante un fuerte trabajo y el apoyo de un miembro del campo. Finalmente encontramos a los sujetos que no tienen ningún tipo de herencia y son los primeros de su familia en acceder a los estudios superiores, éstos presentan una serie de dificultades en su trayectoria académica; aunque al igual que en el grupo anterior, una estudiante logró adquirir los conocimientos necesarios para graduarse.

Estas características traen consigo diferentes posibilidades de formación y graduación, ya que una reducida parte de la población tuvo oportunidad de adquirir y desarrollar un capital cultural y sentido práctico acorde con el campo que favorezca su integración, desarrollo y graduación. Esto significa que una gran parte de los sujetos no poseen estas cualidades para la integración, incluso algunos presentaron serias deficiencias en su desempeño y elaboración de la tesis de licenciatura, carencias que parecen arrastrarse y limitar sus posibilidades de formación en el posgrado.

Estas discrepancias en la formación no parecen ser apreciadas desde el principio y se permite el acceso de varios sujetos aunque no posean las cualidades necesarias debido a que hay una ausencia de reglas claras de selección de los candidatos. El filtro parece ser laxo y permitir la entrada de diversos tipos de estudiantes, lo que produce que la selección real se difiera a las actividades internas del programa en función del capital cultural y *habitus* de los sujetos, afectando seriamente los índices de graduación que consideran la población total de inicio. Al parecer el problema está involucrado con algunos huecos en el programa que abren el abanico de posibilidades y características solicitadas en los sujetos, una variada interpretación de éstos y algunos tutores que no poseen sentido del juego para elegir a los estudiantes con mayores posibilidades para desenvolverse; de ahí que se admitan proyectos cuya formación es incongruente con el programa, lo que hace difícil su formación y graduación pues no hay contenidos que correspondan con sus expectativas. La elección de candidatos a veces no parece considerar entre sus tópicos una valoración sobre la meta de los estudiantes y si éstos

están interesados en el juego, por lo que puede detectarse desde el ingreso, a estudiantes que a no tienen intenciones de graduarse.

Una vez dentro del programa los estudiantes tienen que incorporarse de forma paulatina a la vida académica y social de la institución, transición difícil para los que provienen de campos disciplinarios diferentes y no poseen el capital lingüístico del campo. Esta cuestión puede ser superada mediante la asignación de pre-requisitos como formas de ir incorporando el *habitus* y capital cultural del campo para estudiantes de otras áreas, mecanismo que no siempre es aprovechado pues en algunas ocasiones se sobrevalora la experiencia docente y se omiten estos cursos. La omisión de esta formación se vuelve un mecanismo de exclusión porque los sujetos no logran comprender ni apropiarse de significados, particularmente en el primer semestre en el que se presenta una transición y adquisición de los códigos del nuevo grupo. Una situación similar viven los estudiantes de pedagogía que han dejado de formarse, cuyo sentido práctico y capital cultural no corresponde con los requerimientos académicos, lo que sugeriría la necesidad de crear un curso propedéutico que proporcione estos códigos y ayude en la incorporación.

El programa está estructurado por campos de conocimiento para formarlos en una línea y desarrollar de forma paulatina la tesis, la posibilidad de aprovechar los diferentes espacios de formación y encaminar sus esfuerzos a la graduación, depende del interés y sentido del juego de los sujetos, para definir intereses académicos y orientar sus elecciones en esta línea. Sin embargo, no todos tienen definido un interés académico desde el ingreso por lo que no existe una línea sobre la cual tejer capital cultural y disposiciones prácticas. El proceso se vuelve complejo por que no basta con definir una línea de interés, es necesario además que los sujetos posean un sentido del juego para elegir temas, actividades de aprendizaje y elaborar un programa de formación que facilite la graduación en el plazo señalado por el programa. De otra manera, puede existir la tendencia a cursar un currículum formal que no proporcione un sustento sobre el cual desarrollar la tesis, elementos que tienen que ser buscados de forma independiente por el estudiante, lo que puede alargar la trayectoria y obstaculizar su construcción pues muchas veces son realizados en solitario. Este problema podría ser solventado mediante la guía del tutor que con mayor sentido del juego orienta sobre las mejores formas de invertir y dar curso a su capital cultural, sin embargo la mayoría de los estudiantes señala que estas decisiones son tomadas de forma solitaria sin el apoyo del tutor, por lo que la capacidad de aprovechar los diferentes espacios radica en el sentido del juego que muy pocos poseen. Estas condiciones

combinadas con las ocupaciones personales y laborales contribuyen a alargar trayectorias, de ahí que puedan llegar a los nueve años.

Dentro del programa se hacen evidentes las diferencias de capital cultural y *habitus* que redundan en un heterogéneo nivel de integración académica y social a los seminarios que repercuten además, en un manejo desigual de los grupos en el que los académicos deben elegir un punto de referencia. Si seleccionan trabajar de acuerdo con los más atrasados, realizan una exclusión de los más aventajados que puede reducir la motivación por continuar y su nivel de aprendizaje, por el contrario si trabajan desde un nivel más alto aquéllos con menor capital cultural se ven excluidos de los procesos de formación. Esto a veces constituye un mecanismo de exclusión que se combina con el uso de lenguaje especializado, la omisión en la enseñanza del *habitus* y una presión grupal que impiden la incorporación al grupo, la apropiación de conocimientos y habilidades y que van eliminando paulatinamente a los sujetos con menor capital.

Con todo, parece que la exigencia académica no es muy alta en algunos cursos y permiten el tránsito y egreso de estudiantes pese a no tener la formación adecuada, lo que implica un alto número de egresados entre los que se ubican sujetos con fuertes carencias. El problema se ve agravado porque, al parecer, el sentido práctico necesario para la elaboración de la tesis no parece ser inculcado dentro del programa, lo que deja fuera a quienes tienen un menor capital cultural y que pudieron sortear los problemas en los seminarios y concluir los créditos, pero que se encuentran atrapados en el filtro de la tesis, situación que contribuye a un alto número de egresados y pocos graduados.

El escaso sentido práctico para formarse y para elaborar la tesis podría ser resuelto mediante el apoyo de un experto en el campo que vaya introduciendo al estudiante en las formas de trabajo. Sin embargo, en lo relativo a la tutoría, se encontró que las modificaciones normativas no parecen impactar de forma clara las prácticas pedagógicas y el *habitus* por lo que prevalece la figura del tutor. No parece haber claridad sobre los elementos que componen este proceso, en términos de formación y desarrollo del trabajo recepcional y de las características que debería de cubrir esta relación, por tanto, algunas prácticas se reducen a la revisión de avances y no contemplan los factores subjetivos imbricados en los procesos de formación y en la motivación por continuar. La omisión en la enseñanza del *habitus* se convierte en un mecanismo de exclusión que dificulta la formación y graduación, destreza que tienen que adquirir en

solitario, dado el escaso nivel de contactos e interacción de muchos sujetos. Este problema es especialmente crítico en aquéllos admitidos sin que exista algún tutor que cubra esa línea de investigación, ya que no hay capital cultural que transmitir y los estudiantes tienen que buscar este soporte en otros espacios con una alta posibilidad de consumir mucho tiempo o, ante los problemas y otros intereses, abandonarla.

En la incorporación a la tutoría se aprecia una selección de los candidatos con mayores posibilidades ya que algunos tutores con elevada posición y un gran sentido del juego tienden a aceptar sólo aquellos estudiantes que poseen el capital cultural y *habitus* necesario para desarrollarse. Esto implica un mecanismo de exclusión de los estudiantes con mayores carencias quienes tienen pocas posibilidades de ser aceptados y formarse.

Dentro de la tutoría hay que destacar ciertas características esenciales que contribuyen a la graduación: el interés, el compromiso, la relación apoyo-presión y la generosidad para transmitir el oficio, mismas que no siempre se cumplen pues no todos poseen un *habitus* coincidente y generalmente la relación entre el tutor y el estudiante se reduce a aspectos formales y no logran establecer un vínculo. Esa carencia de lazos, y de compromiso, propicia la extensión de los plazos de graduación, la reducción en la motivación por continuar o el abandono de la tesis. Este problema puede estar orientado con un escaso compromiso con la formación y la ausencia de condiciones adecuadas para el desarrollo de esta práctica pues no existe retribución económica y en algunos casos, tampoco reconocimiento, factores que tienden a disminuir el interés por esta actividad y hacen que esta inclinación dependa del *habitus* y compromiso académico.

Finalmente, en lo relativo a la evaluación y acreditación, debe señalarse que la elaboración de la tesis es difícil porque algunos estudiantes ingresan como resultado de las presiones contextuales pero no poseen el sentido del juego para definir intereses académicos y no tienen idea sobre la línea de formación en la que se quieren insertar, estos elementos los definen de forma tardía lo que con frecuencia extiende la trayectoria pues los procesos de formación no tienen un eje sobre el cual articularse. Elaborar la tesis una vez que egresan es arduo, pues se trata de un trabajo que realizan en solitario y para el que no poseen el sentido práctico, habilidades que son desarrolladas de forma posterior y alargan trayectorias. Esta fase

se vuelve extremadamente compleja si recordamos que la construcción del trabajo recepcional implica una serie de aspectos emocionales para evitar disminuir el interés y la motivación por graduarse. Pero como ya apreciamos en la tutoría, el soporte emocional pocas veces se proporciona, por lo que superar las tensiones del aprendizaje y mantener la motivación por graduarse son tareas difíciles, más si ya egresaron y el contacto con el tutor disminuye.

Cabe destacar que aunque uno de los perfiles que pretende formar el programa es para la investigación, esta tarea se vuelve casi imposible por el reducido número de estudiantes integrados a proyectos de investigación. Habrá que insistir en la distancia que hay entre la instauración de las normas y su aplicación pues a nivel institucional no parecen existir estrategias para relacionar al posgrado con los proyectos de investigación. Este problema se extiende a las formas de graduación pues aunque el programa señala varias opciones, no hay claridad sobre sus características, lo que obliga a ceñirse al informe de investigación y reduce las posibilidades de desarrollo del trabajo recepcional en los grupos interesados en un perfil profesionalizante. La tesis se vuelve un candado que limita la graduación de muchos estudiantes que son admitidos sin el sentido práctico para la elaboración de este trabajo y no pueden adquirirlo con el tutor ni en el programa.

De esta manera, los altos plazos para graduarse pueden estar relacionados –entre otras cosas- con todas las dificultades de la formación, la ausencia de un sentido del juego para elegir un tema de tesis y la soledad con la que enfrentan el proceso, problemas a los que hay que agregar las costumbres institucionales heredadas de la licenciatura que configuran disposiciones que retrasan el desarrollo de la tesis. Este escenario genera una reducida presión institucional por concluir que combinada con escaso interés por el juego contribuyen a posponer la graduación. Este mismo problema se extiende a la revisión de la tesis, por lo que hay postergación en los procesos que amplía los tiempos de graduación. Esta situación es factible si reconocemos que la rapidez y profundidad en la revisión de los trabajos depende del *habitus* de los tutores, que no todos poseen y compite con otras actividades mejor retribuidas económica y simbólicamente. Otro factor que puede afectar la revisión de las tesis es la relación del tutor con los revisores, por lo que dependerá de los vínculos de lucha o alianza que tengan, que la tesis tenga mayor o menor reconocimiento.

En lo relativo a los aspectos administrativos no parece existir claridad sobre los procedimientos y los requisitos, los trámites varían con tal celeridad que ocasionan conflictos,

retrasos y maltratos que afectan los tiempos de graduación y la disposición de los estudiantes por lo que habrá que considerar la necesidad de informar sobre los procedimientos para que este momento no constituya un tropiezo.

Hasta este punto hemos señalado algunos de los muchos aspectos que afectan los procesos de formación y graduación; trabajo que por su estructura no puede ser generalizado ni extender las interpretaciones más allá del marco en el que se produjeron. Con ello queremos aclarar que, si bien estas experiencias estuvieron presentes, ello no significa que todos los estudiantes que ingresen al posgrado transitan por los mismos procesos, ni que éstos sean los únicos caminos posibles en la graduación. Incluso en el marco de los procesos de formación, se reconoce que por su complejidad cada uno de ellos puede ser estudiado de forma separada, en nuestro caso, sólo efectuamos una aproximación en la que el punto de obturación fue considerar sólo los elementos de estos procesos que podían incidir en la graduación de los estudiantes. La investigación constituye una aproximación a un concepto sumamente complejo y al que se accede de forma parcial, por lo que hay mucho que ahondar sobre la formación de los tutores, las costumbres institucionales y los procesos de construcción de conocimientos, preguntas que otros estudios podrán responder.

Antes de cerrar este trabajo quisiéramos destacar tres aspectos que afectan el desarrollo y eficiencia terminal en los posgrado y que constituyen puntos importantes para reflexionar, en primer lugar subrayar que aunque el filtro de entrada es laxo y permite el ingreso de estudiantes con reducidas cualidades para integrarse y graduarse, esto no nos puede hacer caer en la trampa de pensar que elevando los derechos de entrada se puede incrementar la eficiencia terminal, pues eso sería caer en un racismo intelectual que justifica la exclusión por falta de "dones" y desconoce todos los mecanismos de exclusión que operan al interior de los procesos. Por el contrario, habrá que ubicar el problema en un marco más amplio que considere la multitud de factores que afectan la trayectoria de los sujetos y dificultan el vínculo armónico con los otros protagonistas del proceso, ejercicio reflexivo que nos permitiría reconocer todos los mecanismos de exclusión de los que a veces somos cómplices involuntarios.

Un segundo punto a considerar, es en torno a las modificaciones normativas que no logran realizar un cambio de las prácticas pedagógicas pues se instauran sin considerar las condiciones, *habitus*, tradiciones, luchas y formas de trabajo de los diferentes grupos académicos que integran un posgrado. Este escenario nos lleva a pensar que antes de sugerir

modificaciones y cambios a la normatividad, hay que considerar la multitud de factores imbricados en estas prácticas y buscar mecanismos de transición viables para realizar transformaciones que resulten realizables y no sólo copia de otros modelos.

Finalmente, hay que reflexionar sobre las formas de acreditación y graduación y buscar nuevas alternativas para la gradación que resulten formativas y vayan más allá de cubrir el requisito. Este aspecto se vuelve trascendente en plena época de evaluaciones en que se busca elevar los índices de eficiencia terminal y se promueve un gran número de trabajos que sólo sirven para aumentar el número de ejemplares y estantes en las bibliotecas.

Este trabajo sólo ofrece una breve semblanza de algunos de los factores que afectan la formación y graduación de los estudiantes ¿Cómo podemos modificar el habitus de los tutores? ¿Qué otros factores subjetivos afectan la dinámica tutorial? ¿Qué otras prácticas afectan la formación de estudiantes? ¿En cuántos posgrados sucede esto? ¿Qué otras formas de acreditación y formación podemos desarrollar? La invitación es a reflexionar, analizar y profundizar en el problema para intentar cambiar el rumbo de nuestras prácticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aceves Lozano Jorge. "Sobre los problemas y métodos de la historia oral" en De Garay (coord.) en *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral*, México, Instituto Mora, 1990, pp. 33-46.
- ----- *Historia Oral. Ensayos y aportes de investigación*, CIESAS-SEP, México, 2000
- ----- "De la ilusión a la comprensión biográfica" (Pierre Bourdieu y la historia oral) en *Revista Universidad de Guadalajara*, 2002, <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug24/bourdieu7.html>
- Aceves Rodríguez S. "Antecedentes de los posgrados en educación en México" en La tarea, www.latarea.com.mx/articu/articu13/aceve113.html
- Aguirre Lora María Esther. *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*, México, CESU-UNAM Plaza y Valdés, 1998.
- Angell Robert. "El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura" en *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires, Edición Nueva Visión, Cuadernos de Investigación social, 1974, pp.19-26.
- Anuarios Estadísticos de la ANUIES 2002. Población escolar del Posgrado, Resúmenes y Series Históricas. México.
- Anuarios estadísticos de la UNAM de los años 1990-2004.
- Arce Ferrer A. J. "Diferencias entre egresados titulados y no titulados del área de ciencias exactas de la UADY en relación con variables académicas, laborales, económicas y administrativas", En *Educación y Ciencia*. México, Vol. 2, No. 8, 1993, pp. 11-20.
- Arfuch Leoneor. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Argentina, FCE, 2002.
- Bachelard Gastón. *La formación del espíritu científico*, Tr. José Babini, Buenos Aires, Siglo XXI, 3er. Edición, 1974.
- Balán Jorge y García de Farnelli. "El sector privado de la educación superior" en R. Kent (Comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 169-253.
- Balán Jorge *et al.* "El uso de historias de vitales en encuestas y sus análisis mediante computadoras" en *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires, Edición Nueva Visión, Cuadernos de Investigación social, 1974, pp.67-83.
- Barrón Toledo J. "Características del posgrado en México", en *El Desarrollo Del Posgrado en La Educación Superior*, México, Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior, 1981, pp.7-69.
- Bernard Honoré. *Para una teoría de la formación*, Tr. María Teresa Palacios, Madrid, Narcea, 1980.
- Bertaux Daniel. "El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades" en *Historia oral e historias de vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, Costa Rica-FLACSO, 1988, pp.55-80.
- Bolívar Antonio. "De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación" en *Revista electrónica de investigación educativa* 4 (1) 2002, <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
- Bolívar Antonio, Jesús Domingo y Manuel Fernández. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, la Muralla, 2001.

- Bourdieu Pierre. "Los tres estados del capital cultural" en *Sociológica*, México, Tr. Monique Landesmann, Vol. 2 N.5 1987, pp.11-17.
- ----- *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Tr. Carmen Ruiz de Elvira, España, Taurus, 1988.
- ----- *Sociología y Cultura*, TR. Martha Pou, México, Grijalbo, 1990.
- ----- *El sentido práctico*, Tr. Álvaro Pazos, Madrid, Editorial Taurus, 1991.
- ----- "Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción" en *Capital Cultural Escuela y Espacio Social*, Tr. Isabel Jiménez, México, siglo XXI, 1997, pp 23-40
- ----- "El nuevo capital" en *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Tr. Thomas Kauf, Barcelona, Editorial Anagrama, 2da. Edición, 1999, pp. 33-46.
- ----- "La ilusión biográfica" en *Razones prácticas, Sobre la teoría de la Acción*. Tr. Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama, 1999, pp.74-83.
- ----- "¿Es posible un acto desinteresado?" en *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Tr. Thomas Kauf, Barcelona, Editorial Anagrama, 2da. Edición, 1999, pp. 139-158.
- ----- "La alquimia simbólica" en *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Tr. Thomas Kauf, Barcelona, Editorial Anagrama, 2da. Edición, 1999, pp. 168-172.
- ----- *La Miseria del mundo*. Tr. Horacio Pons, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- ----- *Intelectuales, Política y Poder*, Tr. Alicia Gutiérrez, Buenos Aires, Eudeba, 2000.
- ----- *Cosas Dichas*, Tr. Margarita Mizraji, España, Gedisa, Colección el mamífero parlante, 2da. Reimpresión, 2000.
- ----- *El oficio de científico*, Tr. Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2003.
- Briones Guillermo. *Evaluación de programas sociales*. México, Trillas, 1998.
- Bourdieu Pierre y Jean Claude Passeron. *Los estudiantes y la cultura*, Tr. M. Teresa López pardina, Buenos aires, Nueva Labor, 3er edición, 1973
- ----- *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Fontamara 3er. Edición, 1998.
- Bourdieu Pierre, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron. *El oficio del sociólogo*, Tr. Fernando Azcurra, México, Siglo XXI, 13ra. Edición en español, 1990.
- Bourdieu Pierre y Loic Wacquant. *Respuestas por una Antropología Reflexiva*, Tr. Helene Levequque Dion, México, Grijalbo, 1995.
- Brunner José Joaquín. "Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas" en R. Kent (Comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002, pp. 106-168.
- Burgos Fajardo Raúl *et al.* "Características psicológicas y vocacionales de los alumnos de Arquitectura y Educación de la UADY y sus posibilidades de permanencia y titulación", En *Educación y Ciencias*, México, Vol. 2 No. 5, 1992, pp. 55-63.
- Camarena Ocampo Eugenio. *Investigación y Pedagogía*, México, Gernika, 2002.
- Camarena Ocampo Mario. "Conversación única e irrepitible" en De Garay (Coord), *La historia con micrófono. Textos introductorias a la historia oral*, México, instituto Mora, 1990, pp.47-60.
- Casanova Cardiel Hugo. "La universidad hoy: ideas y tendencias de cambio", en *Universidad: política y cambio institucional*, México CESU-PORRUA, 2002, pp.17-37.
- Cejudo Marcela *et al.* "Análisis estadístico y evaluación de graduados en los doctorados de la UNAM en 1985-1988", en *OMNIA*, México, N.19 Año: 1990, pp. 63-70.

- Cortés Fernando. "Acerca de la medición de la eficiencia de los programas de doctorado" en *Ciencia y Desarrollo*, México, Vol. 22, No. 132, 1997. pp. 54-61.
- Covo Milena. "Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria" en *Educación y Socioeconómica*, México, CEE A.C., 1979, pp. 43-60.
- Catani Maurizio. "Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral" en *Historia y fuente oral*, Barcelona, N. 3, año 1990, pp. 151-164.
- De Certau Michael. *La escritura de la historia*, Tr. Jorge López Moctezuma, UIA, México, 2da edición, 1993.
- De los Santos Valadez Juan Eleazar. "los procesos de titulación en la real y pontificia universidad de México" en *Cuadernos pedagógicos universitarios*, México, N. 2, Octubre 1992, p. 1-22.
- Díaz Barriga Ángel. "El examen un problema de historia y sociedad" en *El examen. Textos para su historia y su debate*, México, 1993, pp.11-28.
- ----- "El futuro de la educación superior en México. Las tensiones entre tradición y modernidad" en H. Muñoz (Coord.) *Universidad: política y cambios institucional*, México, CESU-Porrúa, 2002, pp.167-188.
- ----- "El proceso de reforma en los posgrados en educación. Sus metas y problemas" en *Problemática de los posgrados en educación*, México, Universidad del Carmen, Cuadernos de investigación n. 5, 2000, pp. 183-204.
- ----- "Presentación", en *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, Pensamiento Universitario N. 86, México, CESU-UNAM, 1998, pp.9-22.
- Ducoing Patricia, *La pedagogía en la Universidad de México 1981-1954*, México, UNAM, 1990.
- Eco Humberto. *Como se hace una tesis*. Tr. Lucía Baranda y Alberto Clavería, España, Gedisa, 1994.
- Elvia Rosado C. "Eficiencia, eficacia y contradicciones en las instituciones de educación superior" en *Revista de la Educación Superior*, México, N. 56, 1985, pp.41-55.
- Enríquez Eugène. "El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva" en *Perfiles Latinoamericanos*, México, N. 21, diciembre 2002, pp. 35-47.
- Esquivel Larrondo Juan Eduardo. *Egresados de posgrados en educación: el caso de la Universidad Iberoamericana*, México, Cuadernos del CESU, N. 22, 1992.
- Estrada Ocampo Humberto. *Historia de los cursos de posgrado de la UNAM*, México, UNAM, 1983.
- Ezpeleta Justa y María Elena Sánchez. *En busca de la realidad educativa*, México, DIE, 1982.
- García Carlos, "Eficiencia terminal de las Maestrías en educación" en *La tarea*, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE en www.latarea.com.mx/articu/3garcia13.html
- García Salord Susana. *¿Cómo llegue a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*, Córdoba, centro de Estudios avanzados, 2000.
- García Salord Susana. *Estudio socioantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacio de constitución simbólica de las clases sociales*, Tesis de Doctorado, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1998.
- García Sancho Fco y Leoncio Hernández. *Un diagnóstico de la educación superior y la investigación científica*. México, SEP 1977.
- Garza Graciela. *La titulación en la UNAM*, México, CESU, 1986.
- Geertz Clifford. *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1996.
- Gil Antón Manuel et al. *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UAM-A, 1994.

- ----- *Académicos: un botón de muestra*, México, UAM, 1992.
- Gil Antón Manuel. "Un siglo buscando doctores", Revista de la educación Superior en línea, México, N. 113, 2000, <http://www/anui.es.mx/ANUIES>
- Glazman Raquel. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*, México, Paidós, 2001.
- Gómez Víctor. "Credencialismo" en *Educación y realidad socioeconómica*, México, CEE A.C., 1979, pp.209-304.
- Granja Josefina *et al.* "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso de cuatro instituciones de educación superior en el DF. 1960-1978", *Revista de la Educación Superior*, México, Vol. 12, N. 47, 1993, pp. 5-35.
- Gutiérrez Alicia. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Universidad de Córdoba, Córdoba Argentina, 2da. Edición, 1997.
- Hanel del Valle Jorge y Huáscar Taborga. *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de educación superior en México*, México, ANUIES, 1993.
- Izquierdo Sánchez Miguel Ángel. *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*, México, UPN, 2000.
- Joutard Philip. "El documento oral: una nueva fuente para la historia" Tr. Víctor Acuña en *Historia oral e historias de vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, FLACSO-Costa Rica, 1988, pp.3-14.
- Licea de Arenas y Javier Valles J. "La graduación de mexicanos en universidades norteamericanas: las ciencias de la salud en el periodo 1980-1992" en *OMINIA*, México, No. Especial 1994, pp. 77-81.
- López Bedoya M. *et al.* "Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior", *Revista de la educación Superior*. México, Vol. 18, N. 69, 1989, pp. 27-50.
- López Portillo Vicente. "Pensar la Universidad" en A. Barba Álvarez y Luis Montaña (Coord.) en *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, México, UAM, 2001, pp. 33-47.
- Maffesoli Michael. *El tiempo de las tribus*, Tr. Bernardo Moreno Carrillo, Barcelona, Icaria editorial, 1990.
- Marsal Juan F. "Historias de vida y ciencias sociales" en *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires, Edición Nueva Visión, Cuadernos de Investigación social, 1974, pp.43-63.
- Martínez Covarrubias Sara Guadalupe. "De la necesidad de la evaluación de los posgrados en educación. Más Allá del padrón del CONACYT" en *La tarea* 13/14 2000, México, SEP pp. 73-76.
- Meléndez Meléndez Libertad. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras: planes de estudio, títulos y grados 1910-1994*, Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, México, 1996.
- Mendoza Javier. "Las políticas de educación superior y el cambio institucional" en *Universidad: política y cambio institucional*, México, CESU/PORRUA, 2002, Pp. 105-141.
- ----- *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-Porrúa, 2002.
- Minakata Arceo. "La enseñanza de la investigación educativa en algunos posgrados de educación" en *La tarea*. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE, p.7, www.latarea.com.mx/articu10/minaka10.html
- Moreno Bayardo Guadalupe. "Innovación en los posgrados en Educación. ¿Solo un caso particular de lo posible?" en *Revista de la Educación Superior en Línea*, Num. 124 <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res124/txt7.htm>

- ----- "Los procesos de formación en los posgrados de educación" en *Problemática de los posgrados en educación en México*. Universidad del Carmen, Cuadernos de investigación n. 5, 2000, pp. 67-68.
- Muñoz Izquierdo Carlos. "Educación, Estado y Sociedad 1930-1976" en *Revista de la Educación Superior* en línea, México, Vol. 9, N.34, 1980, cuadros, <http://www.anuiex.mx>
- ----- "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo" en Pieck Enrique (coord.) *Los jóvenes y el trabajo, la educación frente a la exclusión social*, México, UIZ/IMJ/UNICEF pp.155-200.
- Muñoz Riverohl Bernardo Antonio. "La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, Vol. 1, N. 1, 2003-4, pp.12-15.
- Pieck Enrique. "La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México" en Pieck E. (Coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México, UIA/IMJ/UNICEF, 2001 pp. 95-153.
- Pinto Louis. *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, Tr. Eduardo Molina Yvedia, México, Siglo XXI, 2002.
- Piña Carlos. *Sobre las historias de vida y su validez en las ciencias sociales*. Documento de trabajo. Programa FLACSO-Santiago de Chile, N. 319, octubre 1986.
- Piña Osorio Juan Manuel. *La vida cotidiana escolar de los académicos de las ciencias sociales*, México, UNAM, 1996.
- *Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, Facultad de Filosofía y Letras, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón y Centro de Estudios sobre la Universidad, México, UNAM, 1999.
- Portello Alessandro. "Las peculiaridades de la historia oral" en *Historia oral e historias de vida*, Cuadernos de Ciencias Sociales, Costa Rica-FLACSO, 1988, pp.15-27.
- Ramos Lira Luciana y Martha Romero M. "Historia oral y psicología" en Aceves *Historia Oral Ensayos y aportes de investigación*, CIESAS-SEP, México, 2000, pp. 21-37.
- Remedi. *La institución: un entrecruzamiento de textos*, México, Departamento de Investigaciones Educativas, 2001.
- Rojas Argüelles et al. *El posgrado en la década de los 80's. Graduación, planes de estudio, población*, México, UNAM, Coordinación General de Estudios de posgrado, 1992.
- Rojas Wiesness Martha. "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos" en Tarrés M L (Coord) *Observar escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Colegio de México-FLACSO, 2001, pp. 171-197.
- Romo Alejandra y Magdalena Fresan. "Los factores curriculares relacionados con el abandono y el rezago" en *Deserción Rezago y Eficiencia Terminal en las Instituciones de Educación Superior*.
- Rugarcía Armando. "La deserción universitaria" en *Renglones*, México, Vol. 8, N. 26, Mes: agosto-noviembre, 1993, pp.44-47
- Saltalamacchia Homero. *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Ed. CIJUP, Puerto Rico, 1992.
- Sánchez Dromundo Rosalba Angélica. *El proceso de graduación en los posgrados de ciencias experimentales de la UNAM: el caso de la Maestría y Doctorado en Ciencias bioquímicas 1997*. México, Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y Letras, 2002.
- Sánchez Puentes Ricardo "La formación en investigadores como quehacer artesanal" en *Ominia*, Año 3, N. 9, 1987, pp. 11-24.
- ----- "La relación de la tutoría con los procesos de formación en los programas de posgrado" pp. 113-133 en Moreno Bayardo et al *Problemática de los*

- posgrados en educación. Hacia la consolidación del siglo XXI, Universidad Autónoma del Carmen, Cuadernos de investigación n. 5, 2000.
- Sánchez Puentes *et al.* *Los posgrados en ciencias sociales y humanidades. La relación entre la eficiencia terminal y la vida académica*, México, UNAM, 2000.
 - ----- *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés, 2004.
 - Servin Massieu M. "Normas y Lineamientos del Posgrado" en *El desarrollo del posgrado en la Educación Superior*. Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior, México, 1981, pp. 107-114.
 - Sitton Thad *et al.* *Historia Oral*, México, FCE, 2da reimpresión, 1995.
 - Soria Nicastro Oscar. "Motivos para la oferta y la demanda" en Moreno Bayardo *et al* *Problemática de los Posgrados en educación*, México, Universidad del Carmen, Cuadernos de investigación n. 5, 2000, pp. 27-56.
 - Tenti Fanfani Emilio. "Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, México, N. 2, 1995, pp. 35-65.
 - Tinto Vincent. "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores" en *Perfiles Educativos*, México, N. 62, 1993, pp.56-63.
 - Tinto Vincent. *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*, Tr. Carlos María Allende, México, UNAM-ANUIES, 1987.
 - Touraine Alain y Farhad Khosrokhavar. *A la búsqueda de sí mismo*, España, Paidós, 2002.
 - Varela Petite Gonzalo. "Universidad y desarrollo: el vínculo crítico", en Roberto Rodríguez y Hugo Casanova Cardiel (coord.) *Universidad Contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México, CESU-PORRUA, 1981, Tomo I, pp.33-51.
 - Vela Peón Fortino. "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa" en *Observar, escuchar y comprender*, COLMEX-FLACSO, 2001, pp.63-95.
 - Wacquant Loïc, "Claves para leer a Bourdieu" Tr. Lilian Álvarez en Jiménez Isabel (Coord) *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*, México, CESU, Plaza y Valdés, UNAM, 2004, pp.53-78.