

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**La conformación del Habitus tutorial a
partir del Capital Cultural Objetivado
de los alumnos del doctorado en
Pedagogía de la UNAM.**

(El caso de la FES Aragón)

Presenta: Mtro. Víctor Manuel Alvarado Hernández.

**Comité tutorial: Dr. Emilio Aguilar Rodríguez.
Dra. Andrea Olmos Roa.
Dr. Antonio Carrillo Avelar.
Dr. Miguel Ángel Martínez
Dr. José Luis Romero Hernández.**

Agosto de 2007



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.

DEDICATORIA.

No tengo la menor duda de que existe un creador de todas las cosas y entre ellas y no menos importante es el cumplimiento de esta obra, sin él no estaría donde me encuentro y con quienes me encuentro.

Bendito seas Padre eterno **Jehová Dios.**

El camino que se elige conlleva muchos retos. Entre ellos, la posibilidad de construir y alcanzar una meta que se identifica en una persona como yo, pero que en realidad habla de un logro conjunto, que sería imposible alcanzar sin una invaluable compañera que este dispuesta a sacrificar lo más valioso que tiene: su persona.

Por tu consideración, comprensión, disposición en tiempo y esfuerzo

GRACIAS ROSALBA.

Una de las mejores herencias que considero para mis pequeños, es el servir de ejemplo para alcanzar grandes logros familiares y personales.

VÍCTOR MANUEL, por su nobleza y disposición a aprender de sus padres.

ANA MARÍA, por su inteligencia y disciplina ¡UNA ESTRELLA!

CAROLINA IVONE por mostrar bondad y ser un digno ejemplo de cómo servir a nuestro prójimo.

Durante el proceso de formación doctoral, siempre estuvo en mi mente un personaje especial. Nunca se canso de decir que creía en mí y cada vez que podía me lo demostraba con sus acciones. Desgraciadamente el ya no se encuentra con vida física, pero hasta el último día de mi existencia permanecerá en mi pensamiento, pero sobre todo, en mi corazón.

Porque eres un regalo muy valioso que Dios me ha dado, dedico de manera especial esta obra a mi primo:

Mauricio Hernández

Alcanzar un logro como este, es un excelente pretexto para brindar las gracias a algunos personajes muy importantes en la vida de quien escribe estas letras.

Mi madre, Rosario Hernández, quien siempre será un ejemplo de persistencia y entusiasmo para mí.

A:

Juana y Eduardo, por su vida matrimonial ejemplar.

Pichi y Gaby, ejemplo de tenacidad y responsabilidad en muchos aspectos.

Lupita, por su carácter ante la adversidad.

Martín, porque te considero un ejemplo a seguir como profesional y **Mary**, su fiel y discreta compañera.

Jaime, por tu incuestionable disposición familiar. Y **Carmen**, tenaz trabajadora.

Chayito, por su carácter (que siempre he admirado) ante la vida y el trabajo

Paco, ejemplo vivo de que las cosas si se pueden hacer.

A la **familia Romero Altamirano** y en especial a mi suegro **FIDEL ROMERO MONTES**, a quien le estaré eternamente agradecido por el buen trato que he recibido de su parte.

Mi cuñada **Maricela Romero**, a quien aprecio mucho por su forma de ser.

A **Daniel Gómez Ramírez**, por su amistad.

A **Emilio Aguilar Rodríguez**, compañero, amigo y tutor principal de esta obra.

Sin duda aprecio mucho la comprensión y disposición de mis tutores: Andrea Olmos Roa, Antonio Carrillo Avelar, Miguel Ángel Martínez y José Luis Romero Hernández.

INDICE

INTRODUCCIÓN.

(Metodología del estudio)

EL ESTADO DE CONOCIMIENTO. (Caracterización global de la producción sobre el objeto de estudio)	12
--	-----------

CAPÍTULO I

EL CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO Y LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN LOS ALUMNOS DE POSGRADO.

A. El Capital Cultural desde el pensamiento de Bourdieu.	27
B. El Campo y sus implicaciones en la formación del Capital Cultural.	34
C. El documento, expresión objetiva del Capital Cultural.	50
D. Los bienes simbólicos del Capital Cultural Objetivado y la conformación del Habitus en el Campo Universitario y en la investigación en Posgrado.	63
E. El Capital Cultural Objetivado y la conformación del Habitus en los procesos tutorales de investigación en Posgrado.	77

CAPÍTULO II

EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM.

A. El contexto mundial de las políticas educativas y su incidencia en el habitus tutorial.	86
B. Las Políticas de Educación Superior Nacional y su incidencia en el habitus tutorial.	94
C. Las nuevas formas de organización y constitución del habitus tutorial en la Educación Superior en México.	97
D. La configuración de un nuevo habitus tutorial en Posgrado.	101
E. La conformación de un nuevo habitus tutorial en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM.	116

CAPITULO III	
LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS DESDE EL CAPITAL CULTURAL DE LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.	123
A. La configuración del habitus tutorial desde el Capital Cultural Incorporado.	124
B. Los referentes de origen de los alumnos de doctorado en Pedagogía	128
1. Los datos generales	129
2. La profesión de origen.	132
3. Los estudios de maestría.	133
4. El aspecto laboral.	135
a) La docencia	137
b) La gestión	142
c) La investigación	144
d) La tutoría.	147
C. La naturaleza del habitus desde el Capital Institucionalizado	149
D. La conformación del habitus desde el Capital Cultural Objetivado.	152
• La producción Académica de los alumnos de doctorado en Pedagogía UNAM (FES Aragón)	153

CAPÍTULO IV
LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL DESDE LA INVESTIGACIÓN EN LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

A. La configuración del habitus desde el origen. El proceso de la información cualitativa, desde los aspectos familiar, escolar y laboral.	167
B. la configuración del habitus en la formación de posgrado	188
C. La configuración del habitus en la línea de investigación	194
D. El habitus a través del Capital Objetivado: La producción académica.	212

CAPÍTULO V
LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

A. Los Aspectos Cualitativos en la conformación del habitus tutorial de los alumnos de doctorado en Pedagogía.	228
B. Las reglas en la constitución del habitus tutorial de los alumnos de doctorado en Pedagogía.	240
C. La conformación del habitus tutorial en los alumnos de doctorado en Pedagogía.	248
D. La configuración del habitus tutorial para el siglo XXI.	259
CONCLUSIONES	273
BIBLIOGRAFÍA.	283

INTRODUCCIÓN.

Indagar sobre los procesos que permiten objetivar parte de la cultura de los actores sociales, ha sido una inquietud latente durante la formación de Posgrado. Concretamente en la maestría, se pudo realizar un estudio que versaba sobre una forma específica que el sujeto social tiene para capitalizar de manera significativa un aspecto histórico de su cultura: el Ensayo Personal. Ello planteaba el documento no sólo como la forma de reflexionar sobre un aspecto en la formación familiar, escolar, académica o profesional, (todos ellos aspectos culturales), sino que se trataba además, de reconocer a los actores como producto y a la vez como productores de la cultura. Sobre todo, en lo referente a la construcción de la realidad.

Las categorías de Cultura y documento ya se bosquejaban. Incluso la mirada fenomenológica basada en autores como Husserl (1986), Alfred Schultz (1993), Peter Berger y Thomas Luckmann (1996), entre otros, se había adoptado como una estrategia para la construcción del objeto de estudio en el Programa de Doctorado en Pedagogía. Sin embargo, estos elementos no eran suficientes para bosquejar el camino de investigación a desarrollar en el doctorado. Y con ese propósito, iniciamos planteando las siguientes interrogantes:

¿Cómo abordar la Cultura de un actor y su forma de objetivarla en un contexto social?
¿Cómo reconocer los principios de diferencia en la objetivación cultural de estos actores?
¿Qué papel juega esta objetivación cultural en la conformación de un habitus tutorial?

Estos cuestionamientos se adoptaron y desarrollaron durante el proceso de formación del Posgrado, a través de las actividades académicas (los seminarios, cursos y coloquios), así como las complementarias (conferencias, congresos y cursos impartido en relación al tema objeto de estudio) y las de investigación (avances en la construcción del objeto de estudio). Todo ello, tomando como referencia la formación de los alumnos del doctorado en Pedagogía. ¿Por qué Razón? En la actualidad la producción y distribución del conocimiento, así como sus aplicaciones productivas en términos de resolución de problemas, se ha convertido en el foco de atención de los procesos productivos

económicos. La pertinencia de programas educativos, la competencia por medio de habilidades intelectuales, la formación de recursos humanos de alto nivel, y en términos generales la calidad de la educación son la preocupación principal de los actuales programas educativos de Posgrado.

La razón de este estudio, estriba en que los alumnos de doctorado contienen un Capital Cultural cuyo acceso es difícil para la mayoría de la población. Cada uno de estos alumnos y su Capital Cultural constituyen una seria inversión para el país en términos de investigación para el estudio, explicación y resolución de problemáticas en el ámbito educativo. Centrar el estudio en estos aspectos se debe a que tales indicadores son actualmente un parámetro de evaluación del trabajo de investigadores y académicos en las instituciones educativas y específicamente en las de Educación Superior. Son elementos tangibles que presuponen prácticas objetivas de investigación. Por ello, el propósito principal estriba en analizar los procesos de conformación del habitus tutorial de los alumnos de doctorado en Pedagogía, a partir del Capital Cultural Objetivado específicamente, a través de su producción académica, a fin de señalar aquellos aspectos que inciden en el desarrollo de sus investigaciones. Este estudio se apoya en varias intenciones particulares para la consecución del propósito aquí señalado. Entre tales intenciones se encuentran: un diagnóstico sobre la producción académica de los alumnos a fin de ubicar los elementos que están presentes en su proceso de conformación de habitus tutorial; Analizar la relación entre el Capital Cultural Objetivado (productos académicos y de investigación), y el habitus tutorial en su quehacer como docente e investigador, así como las prácticas escolares que predominan en ellos.

Una de las múltiples maneras de abordar este fenómeno y que se ha escogido, es la recuperación de los procesos de producción de estos alumnos, y a partir de la misma, establecer la relación con su formación en el doctorado, con su investigación actual y sobre todo con su quehacer académico. Los alumnos motivo del estudio, corresponden a las primeras cuatro generaciones del actual programa de posgrado en Pedagogía de la UNAM en la FES Aragón.

Ubicar la conceptualización y proceso metodológico del presente estudio, ha sido desde el inicio una tarea muy difícil. Ha implicado en algunas ocasiones precisar la relación entre los distintos momentos de un mismo proceso de investigación, y por supuesto, el desplazamiento del problema motivo de la investigación. No se trata, al menos eso se cree, de una ruptura entre los diferentes momentos, sino de avances en el sentido de afinar y/o precisar el objeto de estudio. Pues tal como lo señala Gastón Bachelard *Un objeto de estudio es un universo finito de configuraciones posibles*. Tales configuraciones sólo es posible captarlas cuando se es capaz de sumergirse en la particularidad de esa realidad empírica. Históricamente situada y fechada. Elaborando así el caso particular. Mismo que aspira a ser un modelo cuya validez permita la confiabilidad del mismo. (BOURDIEU, 1988b)

El presente estudio, no trata de construir Modelos de clases en un sentido lógico, sino de construir espacios sociales dentro de los cuales deben ser diferenciadas clases que no existen. Se trata de construir espacios de diferencias, tratando a su vez, de **localizar los principios de diferenciación**. Esos principios son producto y objeto de luchas, que operan mediante diferentes estrategias de reproducción. (GARCÍA, 2005:36) para ello, la tarea que consideramos, es hacer una lectura relacional, de las diferentes categorías que se presentan, a fin de dibujar el espacio social y simbólico que permite definir los principios de diferenciación y de distinción en los alumnos del Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, y por supuesto, de su campo de acción social. Susana García, ilustra esta idea de la siguiente manera:

La relación no es entonces un hombre y una mujer, es una pareja; no es el padre y el hijo, es la familia; no son los académicos y los alumnos, son los universitarios. (GARCÍA, 2005:36)

Esta idea nos parece conceptualmente más precisa a través de lo que Pierre Bourdieu señala en su texto “el oficio de sociólogo” en referencia a Max Weber.

No son (dice Max Weber) las relaciones reales entre “cosas” (personas, profesiones, instituciones), lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. (Construcción de categorías que permiten abordar una situación no resuelta de la realidad) (BOURDIEU, 1988b: 51)

El estudio contempla aspectos etnográficos, pues incursionar en el Capital Objetivado (producción académica), requiere revisar el Capital Incorporado de los agentes a estudiar. Es decir, revisar sus prácticas de formación. Por lo que la observación de las prácticas de los agentes, es una tarea obligada a partir de las categorías construidas teóricamente por Bourdieu. Las cuales recuperamos como referentes o herramientas analíticas para el trabajo de investigación. (GARCÍA, 2005:37)

Las pautas centrales que guían el estudio parten de los siguientes cuestionamientos

¿Cómo se conforma el Capital Cultural de los alumnos de doctorado en Pedagogía? ¿Cómo se objetiva en un campo? ¿Cómo se constituye en el espacio social que lo ocupa? ¿Cómo se reproduce en el lugar? Y ¿Cómo se conforma todo ello en un habitus tutorial?

Tales cuestionamientos inician su abordaje en el capítulo I, denominado *El Capital Cultural objetivado y la conformación del habitus tutorial en los alumnos de Posgrado*, mismo que ubicamos como marco conceptual. Este, inicia con una revisión de orden epistémico sobre el Capital Cultural desde el pensamiento de Bourdieu. Ello, sugirió el rastreo de las categorías de Campo, y Capital Cultural, en sus tres aspectos: Incorporado, Objetivado e Institucionalizado. Enfocando la investigación en la categoría de Capital Cultural Objetivado, y apoyándonos en la noción de documento (como expresión objetiva del Capital Cultural). Encontramos que a través de él, se trasmite de manera simbólica los bienes de capital que un agente debe incorporar para ingresar a un campo, ello a través de Habitus, categoría central que revisamos y analizamos en el trabajo. Todas estas categorías, en referencia al Sociólogo Francés Pierre Bourdieu.

Las nociones conceptuales son trabajadas en este capítulo, en torno a la producción y reproducción del Capital Cultural en el campo universitario y específicamente en el caso del Posgrado y en la investigación que se desarrolla como parte de la formación de los alumnos en el doctorado. Al final del capítulo, se incorpora la revisión y análisis relacional de la noción tutorial. Ello debido a que como función sustantiva del quehacer académico

universitario, no se podría entender sin la relación del Capital Cultural que los profesores-investigadores y tutores del posgrado poseen y la incorporación que de dicho Capital, los alumnos de posgrado obtienen de éstos. Ello a través de la formación de Posgrado cuyo centro de atención es la investigación para la generación de conocimiento.

Por su parte el capítulo II, *El impacto de las políticas educativas en la conformación del Habitus tutorial en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM*, ubicado como marco contextual, bosquejan las políticas educativas a nivel internacional y su incidencia en las políticas educativas nacionales, ahondando en los procesos educativos a nivel superior, del Posgrado y específicamente de los programas de Doctorado. Para finalmente aterrizar en la incidencia de tales políticas en la conformación de un nuevo habitus tutorial en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Un tercer capítulo, denominado *La conformación del habitus desde el Capital Cultural de los alumnos de doctorado en Pedagogía*, ha sido posible abordarlo desde la parte documental, específicamente para el apartado No. 2 denominado *El Capital Cultural Objetivado*. Desde éste apartado, la incursión en los documentos curriculares de los alumnos de doctorado, ha permitido: Conocer algunos elementos que han conformado el Capital Cultural de los Alumnos de doctorado (formación profesional, experiencia laboral y académica, cursos de actualización entre otros); Conocer y clasificar la temática de investigación actual de los alumnos de doctorado. Agrupándolos por temáticas; Ubicar las áreas de formación profesional y de grado de los alumnos de doctorado, y finalmente ubicar la relación con su producción académica (artículos, libros, ponencias en congresos, proyectos académicos, etc.).

Con la finalidad de conocer e identificar a partir de las categorías ya señaladas en el marco teórico, los aspectos relevantes de cada alumno, se elaboró una síntesis curricular de cada uno a fin de ubicar los aspectos que tienen relación con la noción de Capital Cultural Incorporado, (formación académica, experiencia profesional, cursos de actualización, entre otros); del Capital Cultural Objetivado (producción académica como artículos, libros,

proyectos entre otros); y del Capital Cultural institucionalizado (títulos profesionales, especializaciones, diplomados y grados académicos).

Por otra parte, se encontraron aspectos en relación con el Capital Social (Jurado en exámenes profesionales, participación en cuerpos colegiados, distinciones y o reconocimientos entre otros). Y se elaboró un diagnóstico de la producción académica de los alumnos al momento de su ingreso y durante su permanencia en el programa de doctorado¹.

Debido a que las categorías señaladas en el marco conceptual son sólo un referente, se considero necesario (a través de una entrevista semi-estructurada), recuperar más elementos de información que corresponden al Capital Cultural Incorporado. Tales elementos corresponden al origen social, a disposiciones incorporadas desde la familia (valores y hábitos), entre otros. Ello con el propósito de reconocer aspectos que inciden en el desarrollo de sus investigaciones. Los criterios para la selección de los sujetos a entrevistar, se basan en elementos representativos de variables que sobre el Capital Cultural Incorporado y Objetivado se encontraron en la currícula de los alumnos de doctorado. Tales como formación profesional, académica y de investigación (especializaciones, curso tomados, participación en eventos académicos, etc.); y producción académica (asesorías de tesis, conferencias, proyectos, publicaciones, entre otros).

Una vez revisados y analizados estos aspectos culturales en los alumnos de doctorado, habría que ubicar su incidencia en la formación doctoral y por supuesto, en su investigación. Para ello, se hizo necesario conocer el origen de los procesos de investigación. Es decir, el origen de los proyectos, y en su caso, de las líneas de investigación. Aspecto que se trató de complementar con las perspectivas que los alumnos tienen de éstas, a través de su producción académica y de investigación. Todo esto, en el marco del Capítulo IV *La configuración del Habitus tutorial desde la investigación en los alumnos de doctorado en Pedagogía.*

¹ Al respecto, el trabajo de investigación *Las publicaciones de la ENBA, un diagnóstico a partir de su Capital Cultural Objetivado.* Constituye el antecedente de este apartado, en el sentido del manejo de las categorías del Capital Cultural y de la organización de la información recuperada, así como de reactivos a incorporar para la entrevista semi-estructurada.

La producción de conocimiento actual implica, entre otras cosas, procesos de gestión y difusión. Esto requiere de un trabajo en equipo para la investigación, donde el líder del proyecto es el tutor y los demás participantes los tutorados. El vínculo entre estos actores a través de la investigación, estableció la pauta para la constitución del capítulo V, denominado *La conformación del Habitus tutorial en los alumnos del doctorado en Pedagogía*. El cual ha sido posible construirlo gracias a una serie de actividades complementarias de formación en el doctorado² y de la coyuntura laboral en dos instituciones de educación superior como son la Escuela Nacional de Biblioteconomía, donde se participó como líder del proyecto para la creación del Programa Institucional de Tutoría³; y en la Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM, donde se impartieron cursos y seminarios para la Tutoría en Educación Superior.⁴

Los apartados de éste Capítulo, establecen una articulación con las categorías centrales del estudio. El primero de ellos, denominado *Los aspectos cualitativos en la conformación del Habitus tutorial de los alumnos de doctorado en Pedagogía*, el cual revisa las nociones conceptuales de tutoría, la problemática de su acción en las instituciones de Educación Superior, y la importancia de considerar el elemento cualitativo de la misma; el segundo apartado denominado *Las reglas en la constitución del Habitus tutorial de los alumnos de doctorado en Pedagogía*, revisa y analiza las formas de participación de los académicos e investigadores en la tutoría. Ello, desde la noción de campo, previamente trabajada en el marco conceptual de este estudio.

El tercer apartado, denominado *La conformación del habitus tutorial en los alumnos del doctorado en pedagogía*, permite incursionar en el análisis de las condiciones objetivas de los académicos e investigadores y de las disposiciones que deben asumir para la acción de la Tutoría. Un cuarto y último momento de este capítulo, apareció a raíz de una revisión de las nuevas y sustantivas actividades de los académicos en las instituciones de educación

² Como actividad complementaria de formación doctoral, y por iniciativa personal, se tomó un diplomado a distancia denominado GESTIÓN E INSTRUMENTACIÓN DE LA TUTORÍA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Impartido por la ANUIES, con una duración de 240 hrs.

³ Actualmente se es miembro del Comité que coordina las acciones del Programa de Tutoría de la ENBA.

⁴ Uno de ellos denominado **Tutoría académica en Educación Superior**. En la misma, participaron alumnos de maestría y doctorado, además de un tutor del Programa de Doctorado en Pedagogía.

superior: la investigación, la gestión y difusión del conocimiento, además claro, de la tutoría. Estas nuevas formas del actuar del trabajo colegiado a través de redes y con el apoyo de las nuevas tecnologías implica entre otras cosas, incursionar en comunidades de aprendizaje tanto para los investigadores como tutores, como para los alumnos como tutorados. El resultado de esto se ofrece en el cuarto apartado denominado: ***La configuración del Habitus tutorial para el siglo XXI.***

CAPITULO I

EL CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO Y LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN LOS ALUMNOS DE POSGRADO.

A. EL CAPITAL CULTURAL DESDE EL PENSAMIENTO DE BOURDIEU.

Ubicar la conceptualización del presente estudio ha sido desde el inicio una tarea muy difícil. Ha implicado en algunas ocasiones precisar la relación entre los distintos momentos de un mismo proceso de investigación, y por supuesto, el desplazamiento del problema motivo de la investigación. No se trata, al menos eso se cree, de una ruptura entre los diferentes momentos, sino de avances en el sentido de afinar y/o precisar el objeto de estudio. Apoyándonos en los planteamientos de Pierre Bourdieu, nos inclinamos por la construcción de objetos como estrategia para el conocimiento en el campo científico social y en particular, en el educativo. Al respecto, una regla metodológica que plantea Bourdieu, y misma que recuperamos en Ricardo Sánchez Puentes, nos permite tomar distancia respecto a considerar el objeto de estudio sólo como cosa física, medible y observable. Ya que sólo se construye sobre lo que no se percibe fenomenológicamente (ARREDONDO, 2004:22). Es decir, la construcción del objeto parte de un problema conceptual mismo que pretende ser examinado a través de los diversos aspectos relacionales de una realidad. En palabras del sociólogo francés:

“Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por todos los problemas que le sean planteados”. (BOURDIEU, 1988b)

Lo anterior, se considero como una serie de advertencias sobre la vigilancia epistémica en la construcción del objeto de estudio. Las pistas que como códigos a descifrar se encontrarían en documentos de diversos autores, mismos que forman y conforman la base o fundamento del presente estudio. Es decir, el compromiso de comprender la obra y recuperarla como herramienta de trabajo para la investigación. Tarea muy difícil por cierto, cuando se trata de autores que comunican sus ideas en términos densos. El mismo Bourdieu nos advierte sobre la lectura de tales obras incluyendo las suyas.

Para comprender una obra, hay que comprender primero la producción, el campo de producción; la relación entre el campo en el cual ella se produce y el campo en el que la obra es recibida o,

más precisamente, las relaciones entre las posiciones del autor y del lector en sus campos respectivos.(BOURDIEU, 2000b:13)

Leer a Bourdieu, implica poner en acción instrumentos de esclarecimiento que lleven a la práctica cierto número de preceptos (PINTO, 2002), preguntarse por ejemplo, en que medida cierta reacción espontánea, favorable u hostil, corresponde a categorías de pensamiento que se poseen como resultado de trayectorias sociales e intelectuales de carácter personal o bien de la disciplina de formación o de una posición universitaria. Este ejercicio implica entre otras cosas, revisar la producción misma de conocimiento.

Para producir conocimiento, es necesario cuestionar un fondo previo de creencias... hacer la historia de la ciencia, es describir el movimiento autónomo por medio del cual se engendran objetos nuevos... la cientificidad está en la invención de un nuevo objeto construido.... Y continua señalando, La obra científica se caracteriza por apuestas propiamente teóricas, y la teoría no es más que el ejercicio sistemático de la responsabilidad intelectual... la teoría se juzga por su comprobación en la práctica misma de la investigación. (JIMÉNEZ, 2005a)

Uno de los aspectos relevantes de los trabajos de Bourdieu, es que logra la reunificación de tradiciones intelectuales separadas hasta antes de sus aportaciones: la tradición de la epistemología histórica de las ciencias de raíz francesa (entre las que se encuentra Gastón Bachelard), y la tradición de la sociología de las relaciones de fuerza entre grupos dotados de intereses contradictorios (marxista weberiana). La naturaleza de éste conocimiento teórico de Bourdieu, se sitúa en la década de los cincuenta y sesenta. Esta temporalidad es importante a efecto de seguir su genealogía intelectual preguntando que es lo que predispone a este filósofo convertido a las ciencias sociales a cuestionar, desde el interior, la razón científica, para después pasar a la revisión de sus principales instrumentos teóricos. (JIMÉNEZ, 2005a:39) Reconocer el pensamiento de Bourdieu, requiere de ubicar su herencia intelectual, es decir, identificar a sus predecesores. *La herencia no se pone en acción, más que por herederos predispuestos a apropiársela.*

Durante los años cincuenta, en los que Bourdieu concluye su formación como filósofo en la Escuela Normal Superior de París, el campo filosófico francés estaba marcado por el predominio del existencialismo.

El punto de vista dominante sobre el campo, imponía una ruptura o un esquema de subordinación entre la nueva filosofía fundada en la existencia y la mayoría de las demás doctrinas, caracterizadas, en diversos grados, por los prejuicios intelectualistas, el gusto por la abstracción, la cosificación de la experiencia.(PINTO, 2002)

En esta década, Bachelard, señalaba que las nociones simples y primitivas, de las que los filósofos intentaban partir, descansaban sobre el desconocimiento del trabajo concreto de producción de conocimientos. El invitaba a tratar los conceptos como instrumentos históricos y no como esencias intemporales y en consecuencia atribuirles un sentido “temporal y relativo”, condicionado por los procedimientos de objetivación. Se declaraba por un pluralismo epistemológico que reconociera el carácter abierto de las nociones, subrayando la diversidad de conocimiento concerniente a entidades separadas entre sí por su historia. Decía que no todo es real de la misma manera. La sustancia no tiene en todos los niveles, la misma coherencia. Por ello, consideraba que el acto de conocimiento, es una dialéctica siempre inacabada entre la teoría y la experiencia., entre la construcción y la verificación, entre el a priori y el a posteriori. (BACHELARD, filosofía del nuevo espíritu científico).

Este proyecto filosófico de la epistemología histórica que practica una historia de tipo discontinuista privilegiando la ruptura y reorganización del saber. Cuyos rasgos más sobresalientes son: el carácter polémico del conocimiento objetivo, la prioridad de los análisis históricos y la relación de los principios teóricos con el dispositivo experimental. (JIMÉNEZ, 2005a:43)

Tanto en la filosofía de las ciencias como en las ciencias del hombre se compartía la herencia kantiana de forma bastante libre. En sociología, ya desde Durkheim se planteaba la cuestión del a priori, donde existía la preocupación tanto por la construcción del objeto como por el análisis empírico de la realidad por medio de categorías y los modos de

clasificación. Los filósofos dudaban de la posibilidad de llegar al conocimiento de la realidad social sin tener que pasar por la conciencia individual (psicología). Esto impedía ver que la sociología, imponía un orden de hechos que escapaban al dominio filosófico en la medida que no podían reducirse al análisis interno de nociones intemporales.

El polo racionalista seguía dominando en Francia en los años cincuenta. La producción universitaria estaba dedicada a la historia de la filosofía o a la metafísica espiritualista. La influencia en los años treinta de la filosofía alemana con Hegel y Husserl y en menor medida con Nietzsche, Kierkegaard y Heidegger, contribuyó a la formación de un polo fenomenológico-existencialista. Un polo por cierto, bastante heterogéneo que asimiló de manera muy variada a los autores alemanes. En particular Husserl tuvo una gran influencia en los pasos de Bourdieu, Foucault y Derrida, jóvenes filósofos de la segunda posguerra. (Ibid.)

El polo filosófico existencialista que se podía reconocer sobre todo en Heidegger y Merleau-Ponty (1908-1962) planteaba interrogantes dirigidas a superar el conflicto entre el objetivismo filosófico (el mundo) y las diferentes versiones de la filosofía espiritualista (el sujeto). El segundo autor, que planteaba la relación prerreflexiva con “el mundo de la vida” fue un referente importante para los jóvenes filósofos de entonces. Sin duda, un referente importante para Bourdieu.

Merleau-Ponty trataba de mostrar, apoyándose en dos disciplinas la psicología y la biología, que el espíritu y el cuerpo, solo tienen un sentido derivado, ya que son resultado de un trabajo de construcción y abstracción. De tal modo que la tarea consiste en la reconstrucción metódica de lo originario, en primer lugar en la percepción, después en la palabra e incluso en el arte. Enfoque que sirve de inspiración a los debates de la filosofía francesa: la intelectualista versus psicología naturalista (en particular en conductismo). (JIMÉNEZ, 2005a)

En este debate, dos aspectos ocupaban un lugar preponderante. El primero, era la herencia del idealismo trascendental, en autores como Canguilhem (1904-1995), por cierto maestro

de Bourdieu, ubicado en la epistemología histórica,¹ y Ernst Cassirer (1874-1945), filósofo alemán neokantiano, autor de una *Filosofía de las formas simbólicas*, esta idea de la forma simbólica, permitía reencontrar una parte de la revisión y seguimiento histórico de categorías que planteaba Durkheim, como es el caso de la clasificación de cosas en un sistema social; un segundo aspecto relevante en esta discusión, era la primacía a la práctica, bajo nombres diversos (gesto en Cavaillés, acto epistemológico en Bachelard, acción, conducta o comportamiento en los fenomenólogos). De ahí que autores tan diferentes como Bachelard y Merleau-Ponty, puedan compartir una forma argumentativa holística contra un empirismo inclinado al atomismo de la significación. En la perspectiva de ellos, la tarea del filósofo es la de reconstruir gramáticas, lógicas, estilos de pensamiento y de acción que permitan percibir la coherencia de un orden de significaciones. (JIMÉNEZ, 2005a:46)

En la década de los sesenta, la organización del campo filosófico en Francia, estaba estructurada en función de dos ejes:

El primero, un polo erudito de especialistas pertenecientes a la enseñanza superior y un polo mundano, donde se encuentran generalistas que se dirigen a un público exterior... y en primer lugar a los alumnos de los últimos cursos de bachillerato; el otro eje, permite oponer un polo de la mera reproducción de los productos y los productores y un polo de la producción, más propicio a la innovación. (PINTO, 2002)

Así, los cambios en la manera de hacer filosofía, abrieron las posibilidades de los nuevos filósofos. Esta ruptura pudo llevarse a cabo gracias al peso relativo de la cultura científica y de las humanidades de la cual dispusieron los nuevos herederos, misma que se orientó en varios sentidos. Un ejemplo son las trayectorias de Bourdieu y Foucault. El primero se orientó hacia la etnología, atraído por Claude Lévy-Strauss; el segundo, prefirió la práctica de la historia de los saberes. En Francia, esta postura vino a ocupar una posición dominante gracias a que uno de los grandes méritos de su planteamiento era inscribirse simultáneamente en una pluralidad de universos culturales. Así, el enfoque histórico

¹ Dos nociones son esenciales para Canguilhem: sentido y totalidad. (Mismas que recupera de Kart Goldstein, uno de los autores predilectos de Merleau-Ponty), desde su perspectiva, la ciencia debe esforzarse en reproducir las totalidades significativas en las cuales se inscriben los comportamientos objetivos. En Jiménez, 2005 Op. Cit.

filosófico de Foucault y la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu son dos maneras de practicar una historia social de las formas simbólicas sugeridas por el pensamiento de Ernst Cassirer. (JIMÉNEZ, 2005a)

Así, Bourdieu expandió sus investigaciones hacia la sociología de bienes simbólicos (religión, ciencia, literatura, pintura, entre otros), uno de sus principales propósitos consistía en convertir la ciencia social en un poder simbólico compensatorio.

Con más de 30 libros y casi cuatrocientos artículos a menudo expresados en una difícil terminología técnica... debajo de la desconcertante variedad de objetos empíricos que ha tratado yace un conjunto pequeño de principios teóricos, dispositivos conceptuales, e intenciones científico políticas... su sociología es crítica de las categorías heredadas, de los modos aceptados de pensamiento y de las sutiles formas de dominio... es crítica de los patrones de poder y de la política que las apoya. (WACQUANT, 2005)

De acuerdo a Wacquant, existen cuatro nociones que nos pueden auxiliar a comprender su proyecto intelectual: en primer lugar, su concepción de la acción, la estructura y el conocimiento social es definitivamente antidualista, pues se propone disolver las oposiciones entre los modos de hacer teoría de corte subjetivista u objetivista; en segundo lugar, el pensamiento y la práctica social, donde sus investigaciones combinan técnicas estadísticas con observación directa; en tercer lugar, la visión de la sociedad es fundamentalmente agonista, el universo es el sitio de una competencia sin fin. La cuarta y última, su antropología filosófica, descansa no en la noción de interés, sino de reconocimiento (y su antagonismo, el desconocimiento). Bourdieu sostiene que el resorte final de la conducta es la sed de dignidad, pues sólo al recibir un nombre, un lugar, una función dentro de un grupo o una institución, puede un individuo tener la esperanza de escapar de la contingencia. Así la existencia social significa la diferencia, y la diferencia implica y significa jerarquía en el espacio social. (Idem.:58)

Su filosofía de la ciencia es ajena a las tradiciones epistemológicas anglosajona y alemana: el positivismo y la hermenéutica. Como hemos podido observar, la concepción de ciencia en Bourdieu, sigue los trabajos de la escuela francesa de epistemología histórica, de

Bachelard y Canguilhem. Esta escuela se anticipó a las ideas que más tarde se conocieron como la teoría de los paradigmas de Tomas Kuhn, donde se concibe a la verdad como el error rectificado, en un esfuerzo por disolver las prenociones del sentido común y académico. La misma escuela, enseña que los hechos están necesariamente impregnados de teoría, que las leyes no son más que hipótesis momentáneamente estabilizadas. E insiste en que los conceptos sean caracterizados no por definiciones estáticas, sino por sus usos, interrelaciones y efectos en la investigación. Razón de ello, es que la ciencia no refleja al mundo y si en cambio, es una actividad material de producción de objetos purificados. Bachelard la llama objetos secundarios, por oposición a los objetos primarios que se dan en el ámbito de la experiencia cotidiana. (WACQUANT, 2005:59)

Un aspecto relevante en el pensamiento de Bourdieu, es el cambio de estatus de la Antropología, que va en sus inicios, de un estado implícito, la posesión de cierto tipo de capital, a uno explícito (ya en los años noventa), donde en el campo o universo de acción, los agentes de manera intencional, dan sentido a su práctica y ponen en juego sus bienes de capital. Los cuales influyen simbólicamente en los demás agentes, otorgándoles un reconocimiento y lugar privilegiado en el espacio social. La teoría de la práctica lleva en sí un discurso general y poderoso sobre él. En el que aparece como central la noción de Capital Simbólico ubicado en un campo de acción. (Ibid.) ¿Cómo se establece tal relación de Capital Simbólico y un campo? Por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Por quienes detentan el poder y quienes aspiran a poseerlo. Quienes participan en esta lucha simbólica dentro de un campo, tienen un conjunto de intereses comunes, por eso, el hecho de intervenir en la lucha contribuye a la reproducción del juego mediante la creencia en el valor de ese juego y en ese campo.

B. EL CAMPO Y SUS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL.

En este sentido, la noción de campo trabajada por Bourdieu, la recuperamos para comprender la importancia de las relaciones entre los términos, más que los términos. Así, ideas como campo científico y campo disciplinario son términos con intenciones. No son objetos físicos que solamente se pueden, observar y describir, sino relaciones de fuerza entre posiciones distintas que asignan a los agentes educativos, un monto de autoridad a través de su Capital Cultural, Social y simbólico, de modo que ello les convenza a involucrarse en una lucha por el monopolio del mismo. Por ello, pensar en términos relacionales, y en la noción de campo trabajada por este Sociólogo francés, permite abordar el conocimiento de la red de relaciones objetivas entre los agentes y sus instituciones. Y por supuesto, a la orientación a los estudios micro de los procesos sociales.

¿Implica ello que nos remitamos a la construcción misma de la Teoría de los Campos de Bourdieu? Al menos ello nos parece necesario, para explicar porque existe una marcada diferenciación de los agentes en un espacio social.

En sus opciones teóricas y epistemológicas, la sociología de Bourdieu se fijó como meta prioritaria: explicar las estructuras de dominación y la distribución asimétrica de posiciones de poder existentes en los más variados campos de relaciones sociales (BOURDIEU, 2003:XVII) Con ello, los trabajos de Bourdieu tienen como punto de partida dos preguntas:

¿Cómo están estructuradas económica y simbólicamente la reproducción y la diferenciación social? ¿Cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder? Para responderlas retoma dos ideas centrales. Que la sociedad está estructurada en clases y que las relaciones entre estas clases son relaciones de lucha por la apropiación de una fuente de valor que reside en el campo de producción (BOURDIEU, 1990:15). Esta estructuración de clases y sus diferencias cabe comprenderlas a partir de la identificación del principio que las genera y que fundamenta a través de la objetividad. Es decir, los bienes materiales.

La noción de campo en Bourdieu, surge a partir de lo que se denomina estructuralismo constructivista o constructivismo estructuralista. Implica, según palabras del autor, entender que el mundo social es producto de una doble estructuración **objetiva**, en tanto que *las propiedades atribuidas a los agentes o las instituciones se presentan en combinaciones que tienen probabilidades muy desiguales* y **subjetiva** en tanto *los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscritos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico* (BOURDIEU, 1996: 136)

El estructuralismo implica reconocer la existencia de estructuras objetivas, independientes de la conciencia de los agentes. El constructivismo, implica reconocer esquemas de pensamiento y acción (habitus) marcados en campos de actuación. El estructuralismo le permite a Bourdieu identificar las posiciones de los agentes en un campo, mientras el constructivismo le permite explicar el habitus de éstos agentes entendiendo al habitus como esquemas de pensamiento y acción.

Las posiciones de los agentes y sus esquemas de pensamiento se ubican en espacios que Bourdieu denomina campos. En educación, hablamos de campo educativo. Es decir, el espacio en el que los agentes se mueven de acuerdo a las reglas establecidas. Lugar o mapa territorial de poder donde las prácticas se institucionalizan y reproducen marcando reglas de juego y permitiendo la reproducción de las mismas. Toda práctica educativa está enmarcada en estructuras sociales que implican un conjunto de normas que el agente asume como guía de sus prácticas. (CABRERA: 2003)

El campo nos muestra el mapa del espacio social, donde encontramos ubicados a una gama amplia de agentes sociales colocados en diversas posiciones según su Capital (económico, social, cultural y simbólico). La posición de los agentes depende en gran medida, de la combinación de estos capitales. Así por ejemplo, a medida que las posiciones de los agentes se alejan de las regiones inferiores del espacio social, que se caracterizan por las coerciones económicas, las incertidumbres se reducen y las presiones de la necesidad económica y social se suavizan. En consecuencia aparecen nuevos escenarios de posiciones, con mayor

libertad de juego que ofrece la posibilidad de adquirir disposiciones más distanciadas de las necesidades prácticas. (JIMÉNES, 2005b:167)

Para Bourdieu, lo singular de este universo social es que las estructuras que los conforman llevan al señalamiento de la **objetividad de primer y segundo orden**. La primera, se encuentra formada por la distribución de los **recursos materiales** y de las formas en que se adquieren bienes y valores; la segunda se encuentra **bajo la forma de sistemas de clasificación, de estructuras mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales**. (COLINA, 2002: 41) Esta matriz simbólica se identifica a través de actos de fe, que se fundamentan en un conocimiento adquirido y que busca su objetividad en las prácticas y en la elaboración de lo tangible: el documento. Expresado en su materialidad, de diversas maneras (ensayo, artículo, libro, proyecto, material para la enseñanza y/o el aprendizaje, etc.)² Puede ser reconocido a través de la interpretación.

Las formas de objetividad que hacen tangibles las prácticas de pensamiento de los agentes sociales, y que de alguna manera constituyen la base en la cual se configura el campo, se constituyen a la vez en un arma de doble filo. Por una parte es fácil acceso para los sujetos que se encuentran al interior del campo, pero a su vez, de difícil comprensión para los que se encuentran fuera de él. Es por esta razón que se hace necesario retomar las advertencias que plantea Max Weber³, al respecto de los campos y su Capital. Donde el utiliza como ejemplo el campo religioso.

para comprender la religión, no basta con estudiar las formas simbólicas de tipo religioso (los discursos), también hay que estudiar al sistema de los agentes que los producen, o mejor aún, al espacio de las posiciones que ocupan en la competencia... para comprender el microcosmos, hay que analizar la génesis de ese universo... sacar a luz los intereses del cuerpo de poseedores de esa forma particular de capital cultural, predisuesto a funcionar como capital simbólico y los

² El documento, como se vera más adelante, se expresa de múltiples maneras, como algo material que trasmite información: una pintura, una fotografía, una película, etc. Aquí, nos centraremos en documentos escritos que elaboran los agentes sociales que son motivo de este estudio.

³ Autor que forma parte del pensamiento de Bourdieu, en el sentido de recuperar la comprensión para la acción de los sujetos en un campo (Sociología comprensiva). Del sentido de sus prácticas y de sus actos de fe.

intereses en función de su posición en el campo, es decir, lo esencial en relación a lo real.
(BOURDEIU, 2002:122)

Bajo esta perspectiva de la teoría de los campos se busca:

Aglutinar y entremezclar los enfoques estructuralista y constructivista, ya que en un primer momento, deja de lado las representaciones ordinarias, a fin de construir las estructuras objetivas (espacios de posiciones) la distribución de los recursos socialmente eficientes que definen las coerciones externas, limitativas de las interacciones y representaciones, como puede serlo la presión que ejercen las políticas sociales y específicamente las educativas. En un segundo, reintroduce la experiencia inmediata de los agentes, con objeto de explicar las categorías de percepción y apreciación (disposición), que estructuran desde adentro sus acciones y representaciones (tomas de posición) (BOURDIEU y P. Wacquant, 1995: 18-20).

La incorporación de los enfoques estructuralista y constructivista a la teoría de los campos, permite considerar las divisiones sociales y los esquemas mentales como estructuras homólogas, mientras una trata de estructurar socialmente, la otra lo hace desde las formas de pensar de los individuos. Ambos se articulan y permiten esquemas que son resultado de la incorporación de lo social (BOURDIEU, 1996).

De esta manera, los campos considerados *universos sociales relativamente autónomos* como la educación, la burocracia, los intelectuales, el científico, el religioso, el arte, etc. Son campos específicos que están estructurados conforme a sus características. Es una red o configuración de relaciones en donde los actores poseen diferentes formas de poder, por lo que al mismo tiempo es un espacio de conflictos y competencias, cuyo ingreso esta delimitado rigurosamente por los mismos. Así, el campo crea sus propios intereses organizacionales y profesionales, que se diferencian significativamente de los externos y su autonomía se expresa como la capacidad de traducir y reinterpretar las demandas externas de acuerdo a la lógica propia. (BOURDIEU, 1995:143)

En la producción cultural, por ejemplo, la lógica de funcionamiento, de los campos y sus estrategias de distinción, determinan sus dinámicas. Sus productos, son predispuestos a

funcionar diferencialmente, como significado de distinción, primero entre las fracciones de clase y después entre las clases. (CASTRO, 2005:66) Muestra de ello, son las escuelas de pensamiento en el ámbito académico.

En palabras del sociólogo francés, la definición y delimitación del campo esta dada *por lo que esta en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios.* (BOURDIEU, 1990) El principio de un campo radica en la configuración particular de su estructura, en los intervalos o distancias que separan a las diferentes fuerzas que se ahí se enfrentan, cada campo prescribe sus valores y reglas.

El **propósito del estudio de los campos consiste en la deducción de las reglas de juego** partiendo de las acciones observables de los jugadores. El analista social tendría que determinar **cual es el juego, quienes son los que juegan, cual es el espacio donde se establece el juego,** y deducir de las acciones que se realizan, cual es el tipo de juego que practican. El juego es el conjunto de todo lo que en él ocurre: acciones posibles, reglas, jugadores, beneficios, estrategias, el terreno, entre otras.

Por lo anterior, una consideración **importante** en el estudio de un campo es **el límite de éste a través de sus efectos.** Es decir, de su influencia sobre los participantes. Llámese institución o agente social. En este tenor, cabe preguntar ¿Hasta dónde se percibe la influencia de un campo? Y más específicamente ¿hasta donde un agente social forma parte de un campo?

Un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre o produce efectos en el mismo (BOURDIEU y Wacquant: 1995).

Ya en su interior, el campo es un universo en el que las características de sus productores están definidas por su posición en las relaciones de producción. Así, tenemos que cada productor encuentra en su producción una relación objetiva con los demás integrantes del campo. Siguiendo esta noción de campo podemos señalar que los agentes sociales en las

instituciones de educación superior, en los centros de investigación y por que no decirlo, los programas de posgrado, a través de su organización y prácticas de formación sufren y producen efectos en ellos.

Para el caso de los programas de Posgrado, los doctorantes son sujetos que están interesados en el beneficio de una sólida formación para la investigación y el ejercicio académico o profesional del más alto nivel (RGEP, 1995). Y por ello, están dispuestos a aceptar las reglas de ingreso y permanencia que les son señaladas por cada programa. Y porque sin duda, entre los múltiples beneficios que les otorga esta formación, uno de ellos es claro: aspiran a una mejor posición en el espacio social. Por ello, no basta con el interés del sujeto para pertenecer a ese espacio, debe producir e influir en él y ser, a su vez, afectado por éste. ¿Cómo? Entre una multiplicidad de opciones se encuentra el incursionar en procesos de investigación, producción y difusión académica de la disciplina, del campo de interés o de una problemática del contexto en el cual se encuentra inmerso el agente educativo. Se requiere entre otras cosas, de identificar a los investigadores más destacados en el campo y acercarse a ellos a través de la lectura. Un inconveniente principal, es el proceso de selección que los mismos establecen para los demás a través del lenguaje y sus valores.

Los valores de la disciplina que primero se inculcan son los valores de los departamentos líderes en su campo... quienes tienen mayor prestigio son los que establecen las normas mismas que no parecen incluir consideraciones pedagógicas. (BECHER, 1989:19)

Siguiendo la idea de Becher, las reglas de juego señaladas por los líderes del campo, no son claras para los agentes que se encuentran, en posiciones distintas a los líderes dentro del campo. Por lo que su enseñanza es restringida a sujetos cuyo Capital Cultural, garantice en primera instancia la reproducción de tales reglas y posteriormente la producción objetivada de éstas.

Para los efectos de producción e influencia que el sujeto debe tener en el campo, Bourdieu, aborda como categoría de análisis la noción de Capital. Aunque esta proviene de un

enfoque económico, se puede utilizar para describir contextos de acumulación, de inversión, de transmisión hereditaria (Capital Cultural), etc. Este concepto contempla todo tipo de recurso que da posibilidad de ser aceptado y legitimado en el campo. Es *el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, y por lo tanto, existir en un determinado campo, en vez de ser una simple cantidad desdeñable.* (BOURDIEU y Wacquant, 1995)

Así, éste capital adquiere sentido cuando se le adopta a través de sus diversas formas como:

- Capital Económico,
- Capital Social,
- Capital Cultural, y
- Capital Simbólico.

La combinación en la apropiación de éstos, es lo que define la posición de las instituciones o los agentes sociales en un campo.

En el caso del primero, quien posee el Capital Económico, *puede ahorrarse el trabajo de elaboración simbólica que tiende objetivamente a disfrazar la verdad objetiva de la práctica.* (BOURDIEU, 1987) Así por ejemplo, un investigador educativo que posee este capital, mismo que le otorga un status, no se preocupará tanto por justificar el tipo de investigación que desarrolla, pues cuenta en la medida de sus posibilidades, con los recursos necesarios para llevarla a cabo. Su preocupación entonces pasará a otro tipo de capital. Siguiendo esta idea como ejemplo, en el ámbito universitario, un profesor o investigador de tiempo completo definitivo, una vez garantizada su situación laboral cuya incidencia directa es con el Capital Económico, visualizará inquietudes en el orden del Capital Cultural a través de su formación y producción académica, así como la acumulación de un Capital Social a través de la red de relaciones permeadas por un Capital Simbólico.

Tener este Capital Económico, facilita parte del camino para la obtención de otros capitales que permiten la incursión en un campo. Si un estudiante de posgrado, en su caso de

doctorado, cuenta con un Capital Económico heredado o adquirido⁴, puede disponer de sus tiempos para planear y organizar sus actividades académicas y las complementarias para su proceso de formación en investigación. Si bien es cierto estas actividades pueden estar o no determinadas por el programa educativo, en términos de seminarios a cursar, también es cierto que la solvencia económica le permite al sujeto planear actividades complementarias como puede ser su participación en congresos, coloquios, foros, etc. Para quien no cuente con este capital económico, esto se constituye como una limitante de formación y por supuesto de su proceso de investigación. Recurriendo entonces a otro tipo de capital, el social.

El Capital Social, se constituye por aquellos recursos actuales o potenciales de los cuales se dispone para pertenecer a un grupo. El tamaño de este capital dependerá de la red de conexiones que pueda movilizar y del volumen de las otras formas de capital. Esta red puede ser implícita a través de amistades, explícita, a través de instituciones con rígidas normas de acceso, o ambas. (BOURDIEU, 2000b)

La inversión de Capital Social es un elemento indispensable para quien incursiona en la investigación educativa, porque resulta ser parte de su proceso de formación (ARREDONDO, 1989).

Otro indicador de poseer capital social es aquel que se relaciona con los cargos directivos y los diferentes tipos de nombramientos que se dan en las instituciones y las organizaciones donde se labora, ya que dichos nombramientos les permite el reconocimiento “oficial” de poder en el campo. (COLINA, 2002: 54).

En el ámbito académico es común observar a profesores de medio tiempo o de tiempo completo que asumen cargos directivos en instituciones de Educación Superior. Ello repercute en los proyectos de investigación que se han iniciado o desarrollado por éstos. Las posibilidades de su capital aumentan, a grado tal que este poder otorga mayores

⁴ Un ejemplo de Capital Económico adquirido en un programa de posgrado consiste en una beca que permita al individuo sufragar sus gastos no solo personales, sino también los familiares y por supuesto los de formación a lo largo del programa. Como dato curioso un porcentaje considerable de alumnos de posgrado son personas que ya cuentan con una familia que mantener económicamente. (Cfr. Sánchez Puentes, 2000)

posibilidades de desarrollo en sus investigaciones y además permite que nuevos sujetos se incorporen a su proyecto.

Un tercer tipo de **Capital** es el **Cultural**, Bourdieu desarrolló este concepto para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. Diferencias que se hacen patentes en los agentes sociales por la manera de posicionarse frente al mundo, frente a los demás y frente a uno mismo. Es adoptarse como miembro de un campo, un universo social o una cultura.

Pertenecer a una cultura, significa compartir una misma interpretación del mundo conceptual y lingüístico. Es producir e intercambiar significados que se comparten en un espacio social, de tal manera que estos significados otorgan el sentido de identidad. Si los significados no son compartidos no podemos hablar de una misma cultura. Por esta razón es muy importante considerar la estructura en el espacio social, en el terreno donde las representaciones organizan las prácticas sociales y les dan sentido, ya que también se constituye como el lugar desde donde la gente se piensa a sí misma y considera su relación con los otros. (MORDUCHOWICZ, 2004:39) Considerado como un entramado complejo, es necesario contemplarlo como *el espacio de fronteras múltiples y heterogéneas, en el que se entremezclan diferentes historias, lenguajes y voces* (GIROUX, 1997: 51)

Pero ¿Qué implica poseer un Capital Cultural? implica la forma o capacidad de estructurar los saberes con que se cuenta, es volumen (en saberes) y estructura (capacidad de relacionar esos saberes). Cuanto más importante sea el Capital Cultural de una persona, estará en mejores condiciones de encontrar significaciones plurales en los discursos, los documentos y las informaciones que se producen y circulan en la sociedad. Por esta razón:

El papel de la educación es convertir la información en conocimiento que se integre al individuo como Capital Cultural... debe entenderse como práctica cultural que permita generar espacios para que los individuos construyan y creen sus propios significados e historias de vida, basadas en sus experiencias reales y cotidianas. (MORDUCHOWICZ, 2004:43,54)

La escuela, por su especificidad, sigue siendo un lugar fundamental para la formación y producción de conocimientos, para el desarrollo de competencias cognitivas y para la comprensión del sentido de la vida, del mundo que nos rodea y de nuestra relación con los demás. Además de ser el espacio institucional en el cual es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas de la cultura y de sus procesos de adopción a través de la formación.

Es en esta categoría de formación, donde queremos detener un momento nuestro recorrido, a fin señalar su relevancia en los procesos de formación en el doctorado y posteriormente en su producción académica.

En nuestros días, es difícil concebir la idea de formación, sin referirse a Hegel y, en concreto a su noción de **bildung** (formación). *En su obra “la fenomenología del espíritu” Hegel, permite observar la génesis y la historia del crecimiento del ser humano, que se extiende desde la vida, hasta la plena conciencia de sí mismo. Tal descripción no es otra cosa que el proceso de liberación hacia la conciencia de sí mismo. Pues el ser humano se define ante todo como deseo de otro, de otro yo... el ser humano, para Hegel, es búsqueda y apetencia, esta apetencia, se manifiesta en obras.* Esta exteriorización, se caracteriza por un doble movimiento: *el abandono progresivo del estado de naturaleza, y la puesta en marcha hacia su universalización.* Es en este distanciamiento justamente donde se concibe el Bildung (la Formación) que se logra gracias a la educación. (ARREDONDO, 2004:30)

Esta noción, sin embargo, parecía no considerar los problemas actuales de formación en educación superior, ya que no contempla otras expresiones posibles de universo. En palabras de Tomas Kuhn, considerar diversos modelos de formación, en lugar de uno solo. En términos de Bourdieu, diversos campos de formación en lugar de un solo campo. Y a su vez, diversos procesos relacionales de formación en un campo.

Así, la idea de formación es replanteada por Sánchez Puentes desde la perspectiva de la(s) disciplina(s) científica(s) por lo que él habla no de formación, sino de formaciones. Según este autor:

La formación, no es un quehacer universal ni general, sino la apropiación sistemática de un oficio particular... la formación se puede también entender como el irse adecuando poco a poco del habitus de científico... de acuerdo con el o los paradigmas de la ciencia normal como señala Tomas Kuhn, tiene sus propias reglas de juego, sus propias maneras de plantear problemas y de resolver los enigmas. (Ibid. 31)

Siguiendo la idea de Sánchez Puentes, la formación, es un devenir, relacionado con un inicio, un transcurso y un término o fin. Esta idea de secuencia temporal rescata dos acepciones de la formación: una entendida como transmisión crítica de conocimientos, valores y actitudes que remite a nociones cuantitativas que evocan las de guardar y conservar algo (véase la idea perdurada o plasmada en un documento⁵), y otra entendida como la maduración y plenitud, que se refiere a los saltos cualitativos, traslados internos, rupturas interiores. (ARREDONDO, 2004 Op. Cit. :32) Son precisamente, estas rupturas internas, las que tratamos de recuperar, y consecuentemente trabajar en los bienes culturales incorporados y objetivados de los agentes sociales, motivo del estudio.

Estos procesos de formación (donde se hacen patentes las rupturas internas), tienen una estrecha relación con el Capital Cultural de los agentes. En primera instancia, con su Capital Cultural incorporado, es decir, los bienes de capital que ellos heredan, y en segunda instancia, con su Capital Cultural Objetivado, los bienes de capital que ellos producen.

Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor sólo puede consumirlos aprehendiendo su significado. Esto es cierto para los bienes culturales que se encuentra en los museos y en los auditorios y lo es para aquellos que se encuentran en la escuela.

El proceso de acumulación de Capital Cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo.

⁵ aspecto que se retoma más adelante.

El Capital Cultural no solo existe en la forma de disposiciones incorporadas u objetivadas, sino que también lo hace en la forma de títulos académicos. (BOURDIEU, 1991)

Así, el Capital Cultural puede presentarse en tres formas.

- **Incorporado** a las disposiciones mentales y corporales,
- **Objetivado** en forma de bienes culturales, e
- **Institucionalizado**. Al estar reconocido por las instituciones políticas como ocurre con los títulos académicos (BOURDIEU, 1987)

Estas tres formas de Capital se exponen, por cuestión de método, de la siguiente manera: iniciamos con el Capital Incorporado, debido a que es en éste, donde se establecen las bases del Capital Cultural de los agentes sociales; en segundo término y de manera breve, exponemos la noción del Capital Cultural institucionalizado, y posteriormente y de manera más detallada abordamos la exposición del Capital Cultural Objetivado. Ello, debido a que el objeto de estudio se encuentra ubicado en éste último.

El **Capital Cultural Incorporado**, es intransferible, porque es parte de la forma de ser, de hablar, de escribir, es *un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona, un hábito* (BOURDIEU, 1987). Es el estado fundamental del Capital Cultural, pues posee características propias que cada sujeto ha adquirido a través de su proceso de formación en lo social y en lo educativo. Y de alguna manera este capital esta predispuesto a funcionar como Capital Simbólico, mismo que se puede observar y diferenciar a través de las relaciones sociales que un individuo tiene con los otros y de la influencia que pueda ejercer sobre ellos.

La incorporación del Capital Cultural se efectúa a través de acciones pedagógicas y de procesos de socialización. Recuperando en cierta medida la conceptualización de Berger y Luckmann sobre las dos etapas de socialización: primaria y secundaria (BERGER, 2001), Bourdieu y Passeron también distinguieron la formación de un hábito primario producido en el trabajo pedagógico familiar y que corresponde por un lado, a la idiosincrasia paterna como al lugar que ocupa la familia en la estructura social, por el otro, a los hábitos

secundarios, producidos por toda acción pedagógica posterior. En este sentido, la acción educativa básica otorga la matriz original de acumulación de Capital Cultural y la efectividad de toda acción pedagógica posterior dependerá del ajuste que tenga con respecto a esa acción educativa primaria. Es decir, el rendimiento diferencial del aprendizaje escolar en personas de origen social distinto depende de la distancia entre el habitus de la formación escolar y el habitus de socialización primaria familiar. (BOURDIEU Y Passeron, 1996)

La acción pedagógica está organizada con una dotación de Capital Cultural interiorizado que le permite al sujeto recibir e incorporar los elementos específicos que la escuela pretende. El lenguaje se constituye así como uno de los ejes centrales para su reproducción.

En América Latina, la socialización secundaria tiende a reproducir la realidad social del mundo de las capas medias y altas de los contextos urbanos. Cuando las diferencias son muchas, el éxito de la socialización resulta escaso y con un alto grado de dificultad. Así pues, la acción pedagógica escolar, exige un Capital Cultural mínimo para poder tener acceso a la interiorización de los mensajes y los estímulos. En otras palabras, del aprendizaje o la construcción significativa del mundo a través de un proceso lingüístico que da acceso a nuevas pautas de acción cultural. (AUSTIN Millán, 2000)

Por su parte, el **Capital Cultural Institucionalizado**, se encuentra bajo la forma de títulos y se obtiene a través de la inversión de tiempo y dinero. *El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título y también de manera inseparable establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo.* (BOURDIEU, 1987)

Mientras en la década de los setentas el título de licenciatura era suficiente, en la década de los ochenta iniciaba su proceso de devaluación. En la década de los noventa, el valor de los posgrados es más que académico, empiezan a adquirir un valor económico y simbólico que permite a quienes lo adquieren, aumentar su valor en el Capital Cultural institucionalizado (COLINA, 2002: 62). Los anteriores tipos de Capital, constituyen la base para su objetivación,

a través de bienes de Capital que tendrán un efecto simbólico en diversos campos de acción y en sus integrantes.

Las diferentes maneras de hacer explícito los capitales anteriores, es a través del **Capital Cultural Objetivado**. Este consiste en disponer de los medios de consumo que permitan su apreciación de forma legítima. **El estado objetivado se define solamente en su relación con el capital incorporado y se trasmite a través de su materialidad**. Bourdieu señala al respecto que este Capital Cultural opera como un producto de la historia acumulado en forma de libros, documentos, instrumentos, y constituye el esbozo o realización de teorías o de críticas de esas teorías, de problemáticas y de sistemas conceptuales. Este capital no existe y no subsiste como Capital Cultural material y simbólicamente actuante más que en y por las luchas que se desarrollan en el terreno de los campos de producción cultural (campo científico, académico, institucional, etc.) en las que los agentes comprometen unas fuerzas y obtienen unos beneficios proporcionados al dominio que ellos tienen de ese Capital Objetivado y por tanto a la medida de su Capital Incorporado.⁶

Las obras culturales constituyen el objeto de una apropiación exclusiva, material o simbólica y, al funcionar como capital cultural objetivado, aseguran un beneficio de DISTINCIÓN... Así, El universo de los productos ofrecidos por cada uno de los campos de producción tiende a limitar de hecho el universo de las formas objetivamente posibles. (BOURDIEU, 1991: 225-228).

Para Durkheim como para Bourdieu, los símbolos son por excelencia, instrumentos de integración social, que hacen posible la existencia de un consenso sobre el significado de mundo social y contribuyen a su reproducción. Por lo tanto, en lo simbólico reside una capacidad de determinar las formas específicas de ese orden, lo que convierte a los símbolos en instrumentos de conocimiento y comunicación. (DURKHEIM, 1995:18-20)

⁶ Durkheim, a diferencia de Popper, plantea el problema de la relación entre el mundo de la ciencia (resultado de la existencia humana concretada y acumulada), y la razón individual. Por ejemplo, los filósofos frecuentemente han imaginado, por encima de los entendimientos humanos, una especie de entendimiento universal y personal. Este entendimiento existe, no en un mundo trascendente, sino en este mundo. Existe en la ciencia, o por lo menos se realiza en ella de manera progresiva, es la fuente lógica a la que pueden acudir a beber las razones de los individuos. (Durkheim, la evolución pedagógica en Francia, vol. I París, Alcan, 1938: 215-216). Tomado de Bourdieu (1991),

Por ejemplo las formas de producción de investigadores o académicos se identifican en: presentación de avances de investigación (ponencias en congresos), resultados de investigación publicados, libros, artículos de revistas, etc. Aspecto común en las diversas disciplinas, sin embargo, entre las disciplinas de un área respecto a otra, los productos son distintos por la naturaleza de la disciplina. En Ingeniería un Capital Objetivado es la construcción de un medio de transporte necesario para la sociedad, mientras para la medicina es encontrar un antídoto para una enfermedad corporal, y en Pedagogía un método innovador de enseñanza. Así, el Capital Objetivado deviene de la naturaleza del campo del que fue creado. Su apropiación material no implica la apropiación de las predisposiciones que actúan como condiciones de su apropiación específica. Es decir, se hereda el objeto pero no las habilidades para su manejo. (BOURDIEU, 2000). Admite dos tipos de apropiación: una material, que supone Capital Económico y otra simbólica que supone Capital Cultural. Ambos hacen posible su consumo o su utilización.

En la actualidad, la Ingeniería detenta *el monopolio de los instrumentos de apropiación simbólica del Capital Cultural Objetivado bajo la forma de instrumentos* (como la tecnología expresada en medios de comunicación y por supuesto, la expresión misma de la computación) *que son indispensables para el ejercicio del poder del Capital Económico sobre ese capital, es decir, por aquellos que poseen el Capital Económico necesario para asegurar la concentración y la ejecución del Capital Cultural.* (BOURDIEU, 1991:304)

Por ello, cuanto más objetivado sea la forma de éste Capital Cultural, mas posibilidades tendrá su conversión en Capital Económico. Sin embargo, el tiempo que se requiere para la objetivación de un capital se encuentra vinculado con la adquisición de otros capitales *el tiempo de acumulación comprende la totalidad del tiempo de socialización* (BOURDIEU, 1987).

Los escritos, las publicaciones y otras variantes de producción de un trabajo académico y de investigación, se vuelven Capital Objetivado debido a que son el resultado de la materialización del Capital Cultural Incorporado. Su valor simbólico aumenta en la medida en que se adquiere poder y reconocimiento en el campo. Esta producción, convertida en Capital Objetivado, se vuelve un arma en la lucha de poder y de posiciones en el campo (COLINA, 2002). Se constituye como requisito indispensable en la legitimación de

permanencia e ingreso a un campo determinado llámese institución, programa educativo o asociación. Un ejemplo de ello, es el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

La expresión tangible u objetivada de las ideas de los agentes sociales y que identificamos como producción académica⁷, se concreta en documentos que se presentan en diversos niveles jerárquicos (educativos) y diversas modalidades (artículos, proyectos, materiales didácticos, etc.), en el espacio social de un campo. La idea de documento como expresión objetiva y/o tangible de un Capital Cultural, nos remite inquietantemente a un cuestionamiento ¿Qué es un documento?

⁷ La producción académica la identificamos como la elaboración de documentos escritos que plantean la construcción de ideas o discursos de los agentes sociales. Cfr. F. Simiand. El código y el documento en Bourdieu, Pierre. (1988b) el oficio de sociólogo. Méx. Siglo XXI. 165.

C. EL DOCUMENTO, EXPRESIÓN OBJETIVA DEL CAPITAL CULTURAL.

Recuperando una polémica positivista en torno a los hechos sociales planteada por Granet (discípulo de Emilio Durkheim), el documento, *es un testimonio subjetivo sobre las intenciones de actores históricos, hechos registrados conscientemente, es decir, arbitrariamente, por el autor del documento.* (BOURDIEU, 1988b:164)

Siguiendo esta idea con F. Simiand, el documento, como intermediario entre la mente que estudia y el hecho estudiado, está elaborado sin un método definido y con fines distintos al científico, esto, por su carácter subjetivo. Si al documento se le pide explicaciones sobre acontecimientos individuales a partir de motivos, acciones, pensamientos individuales cuyo conocimiento necesariamente se obtiene sólo por intermedio de una mente, el documento no es, materia de trabajo científico adecuada. La investigación se orienta a la institución, a las relaciones objetivas entre los fenómenos y no a las intenciones y los fines proyectados. Es en la observación directa del fenómeno hecha por el autor de la investigación, donde se trabajan y se busca descifrar códigos, los cuales juegan un papel relevante, pues es a través de ellos (comprobación directa e inmediata), donde el objeto de estudio se registra, dejando huella a través de la vía indirecta hecha por el autor de un documento. (Ibid.)

Las ideas vertidas por Granet y F. Simiand en torno al documento, nos auxilian en el sentido guardar nuestra distancia (vigilancia epistémica de acuerdo a Bachelard) y tener el cuidado de caer en la continuidad positivista riesgo común (según estos autores), de muchos historiadores. Esta distancia, permite iniciar los procesos de ruptura respecto a las prenociones establecidas en el sentido común, y visualizar la categoría de documento como un instrumento de investigación. En este sentido, la necesidad de conocer sobre las nociones de orden positivista que se manejan nos condujeron a llevar a cabo un recorrido conceptual del término documento.

Cabe aclarar que la intención de establecer un recorrido conceptual de documento, estriba en identificar elementos que permitan descifrar el como las intenciones e intereses de los agentes sociales se hacen presentes en su producción documental o producción académica.

Este recorrido conceptual de documento, requirió del auxilio de expertos en el tratamiento de términos bibliográficos. El primero de ellos es **Couture de Troismonts**, quien establece que el documento es:

Toda base material de conocimiento susceptible de emplearse para la consulta, el estudio o como elemento de prueba... es simultáneamente un soporte, un conocimiento y un testimonio (COUTURE; 1975:7)

La expresión base material o soporte de conocimiento, implica que el documento es un medio que permite objetivar un conocimiento construido por los agentes sociales. Mismo que es recuperado para continuar su proceso de construcción por otros, que consideran al documento como una base de donde parte su nueva construcción. Novoa permite corroborar esta idea cuando plantea que el documento es:

La objetivación de un conocimiento fijado materialmente sobre un soporte, con posibilidades de ser transmitido, que puede ser utilizado para consulta, estudio o trabajo. (NOVOA; 1990:15)

Ambas expresiones: la de Couture y Novoa en cuanto a la utilidad del documento, también la encontramos en López Yépez quien señala que el documento es:

Toda base de conocimiento expresada en un soporte material y susceptible de ser utilizada para consultas, estudios o pruebas (LÓPEZ YEPEZ, 1993: 36)

Un cuarto autor que hace referencia al documento, es Cesar Brown, quien en su texto *Elementos para una teoría bibliotecaria*, coincide con los tres autores anteriores al señalar que el documento es una objetivación de conocimiento, pero a diferencia de ellos, Brown, señala que tal objetivación puede tener diversas finalidades, es decir, el documento puede ser

utilizado para intencionalidades distintas, y cobrar diferentes sentidos prácticos. Así, Brown expresa que un documento es:

Toda base de conocimiento expresada en un soporte material y susceptible de ser utilizada para diversos fines. (BROWN: 2000)

Hemos encontrado en estos autores que la objetivación de un conocimiento a través del documento tiene como características el constituirse en una base, tener una utilidad y cobrar diferentes sentidos a través de sus diversas finalidades. Pero aún nos faltaban algunos elementos que explicaran la esencia del documento. Al respecto, Pietch, un autor que encontramos en una obra de Gloria Carrizo (1994), nos auxiliaba a descubrir una característica básica: el documento es esencialmente un instrumento de comunicación para la investigación.⁸

Los documentos son esencialmente instrumentos y soportes de comunicación que recogen formas objetivadas de una experiencia o de un conocimiento relacionado con un sector de las actividades del espíritu humano...la función es fijar el conocimiento y trasladarlo constituyendo con ambas acciones la base del saber y la memoria de la humanidad. (CARRIZO, 1994:18)

Aquí se visualiza al documento en dos aspectos: como soporte o forma objetivada de un conocimiento y como elemento intelectual (del espíritu humano). Este soporte ahora adopta el carácter comunicativo. El cual puede ser interpretado y direccionado de acuerdo al contexto y al bagaje cultural de los agentes sociales que entren en contacto con el documento. Al respecto, Gloria Carrizo, lo ilustra de la siguiente manera:

Se puede considerar que documento es todo aquello que contiene información y se puede interpretar. (CARRIZO: 17)

⁸ La idea de documento como instrumento, permite evocar la inquietud de Bachelard en torno a las categorías como instrumentos para la investigación. Si bien es cierto, el documento tiene en el consenso un cierto grado de objetividad, este debe recuperarse como un instrumento base para la construcción de nuevos conocimientos.

Esta noción rebasa la cuestión utilitaria del documento, propia del pensamiento moderno, marcada en Couture, López Yezpez y Novoa. La alternativa respecto al uso objetivo, es ahora su interpretación.

Sin embargo, no todos los autores coinciden en que el documento es una base para la objetivación del conocimiento. De hecho, lo visualizan como un soporte de información. Cruz Mundet, un clásico de los estudios archivísticos, recupera el significado etimológico de documento diciendo que *procede del latín “documentum” derivado del verbo docere. Enseñar.* Así como él entiende por documento, señala que *consiste en la combinación de un soporte y la información registrada en él, que puede ser utilizado como prueba o para consulta* (CRUZ MUNDET, 1996: 99) situación similar que encontramos en Nuria Amat, quien refiere que el documento es *Un soporte que lleve sobre sí información útil para el conocimiento, una información que sirva para el estudio, una investigación o prueba.* (AMAT; 1995: p.33)

Otra expresión en un sentido amplio del documento la encontramos en **Antonia Heredia**, quien señala:

*Documento es todo registro de información independiente de su soporte físico. Abarca todo lo que puede transmitir el conocimiento humano. Y continua diciendo De una manera más simple, aunque también amplia puede decirse que **documento** es el testimonio de la actividad del hombre fijado en un soporte perdurable que contiene información.* (HEREDIA: 21-22)

Antonia Heredia, al igual que Mundet, resalta el **registro de información** como elemento primario del documento, pero a diferencia de éste, Heredia amplía la gama de posibilidades hacia todo aquello que transmita conocimiento humano. De acuerdo a esto y siguiendo a Gloria Carrizo, el ser humano también es un documento.

Pero, ¿qué hay de aquello del soporte perdurable? esta expresión se refiere a la noción como lo señala Heredia, “más simple” de documento, es decir, su expresión como papel, cinta, discket, pintura, o cualquier otra expresión material.

Lo **esencial** y que perdura a través de los tiempos es el conocimiento sistematizado de la idea (sistema de ideas denominado ideología) y su transmisión simbólica. El medio como expresión denominado soporte es el fenómeno. La apariencia es lo primero que se observa pero que no es trascendente.

Como se habrá observado, la mayoría de los autores coincide en la expresión material del documento denominándola base de conocimiento o soporte de información. Sin embargo, en cuanto a una concepción de pensamiento, es decir, en cuanto a la idea, algunos la ubican en la utilidad (Amat, Nuria, Mundet, Couture, López), otra en la utilidad para los fines (Brown); como expresión humana (Heredia); como aquello que se puede interpretar (Carrizo) y como instrumento para la construcción de nuevos conocimientos (**Pietsch**).

Otro aspecto que establece la diferenciación de la idea de documento es el valor que éste tiene en cada individuo.

Los valores del documento dependen del fin por el cual ha sido creado, lo que se denomina valor primario y por su utilidad conocida como valor secundario. (MUNDET: 102)

Siguiendo esta lógica de pensamiento en Mundet (quién por cierto fue al único que ubicamos información sobre el valor del documento), observamos que la concepción de documento en una gran parte de los autores mencionados (Amat, Novoa, Mundet, Couture, López), se ubica en el valor secundario: la utilidad. Mientras otros, tratan de identificar el valor primario: la finalidad del mismo. Así, tenemos que Brown, bosqueja la intencionalidad en “la utilidad respecto de los fines”; y Gloria Carrizo, busca develar las intenciones del documento al definirlo con “fines de interpretación”.

Escudriñar en los referentes teóricos, permite en este estudio, asumir una tarea significativa, pero, hacerlo a través de un concepto tan complejo como lo es el documento, lo hizo por demás interesante. Permitiendo la reflexión sobre la concepción y valor del documento. Es precisamente en el valor primario del documento, donde se percibe que su creador, inscribe en él, una intencionalidad. En este tenor cabe recuperar la idea del valor primario del

documento tal como lo señala Mundet, y sobre todo, su preocupación en torno a la prioridad que se le da al valor secundario: la utilidad.

Siguiendo la idea de Gloria Carrizo, es necesario reflexionar para interpretar al documento y con ello, asumir una postura de pensamiento. Reconocer el valor primario del documento, permite como señala Derrida, develar su intencionalidad y descubrir en términos de Bourdieu, el efecto o influencia simbólica.

Los diferentes tipos de capital: el Económico, Social, y Cultural, normalmente vienen acompañados de un efecto simbólico, Bourdieu lo llama Capital Simbólico, y consiste en que una propiedad cualquiera como la fuerza física, la riqueza económica, el reconocimiento científico, intelectual, etc. Misma que percibidos por los agentes sociales dotados, se vuelve simbólicamente eficiente y puede ejercer una especie de acción a distancia, sin la necesidad de la presencia física.

El Capital Simbólico sólo existe en la medida en que es percibido por los otros como un valor. Mismo que se reconoce a través de documentos. Se basa en el reconocimiento por parte de los demás, de un poder de ese valor. Esta noción conceptual tiene sus antecedentes en las inquietudes que la obra *El Suicidio* de Emilio Durkheim, deja en Bourdieu:

*Emilio Durkheim en su obra **El Suicidio**, señalaba que la propensión a acabar con la propia vida varía en **razón inversa a la importancia social reconocida** y que, cuanto más reconocidos están los agentes sociales de una identidad social, menos expuestos están a poner en cuestión el sentido de su existencia. **El mundo social confiere aquello que más escasea, reconocimiento, consideración, razón de ser.** (BOURDIEU, 1999:317)*

La importancia social de un sujeto, expresada simbólicamente como reconocimiento social, es un motor, que no sólo le da existencia y razón de ser a un agente social, sino que le permite tener un elemento escaso que se convertirá en un elemento de pugna: un capital simbolizado. Así, La lucha simbólica, *es una competencia por el poder que sólo puede obtenerse de otros rivales que compiten por el mismo poder, un poder sobre los demás, que debe su existencia a los demás, a su mirada, a su percepción y su evaluación...* pese a ser fruto de los

actos subjetivos, el poder simbólico, parece como dotado de una realidad objetiva, como si determinara las miradas que lo producen. (Idem.)

Toda especie de Capital (económico, cultural, social), tiende (en diferentes grados), a funcionar como Capital Simbólico (en realidad, **efecto simbólico del capital**) cuando obtiene un reconocimiento explícito o práctico, el de un habitus estructurado según las mismas estructuras que el espacio en que se ha creado. El ejemplo son los ritos de institución, *actos de investidura simbólica destinados a justificar el ser consagrado de ser lo que es, de existir como existe...la ficción delirante del impostor o la imposición arbitraria del usurpador...* al imponerle el título, como un acto preformativo, permiten que el agente se convierta en lo que es, una ficción social, una persona moral miembro de un nuevo grupo. Este rito institucional, aunque parece impersonal, es muy personal, pues ha de implicarse en su investidura, su fe, su cuerpo, y darlos en prenda a través del compromiso con el grupo hecho institución, que al mismo tiempo le otorga una seguridad y por supuesto, una identidad. Esta identidad garantizada conmina a dar a cambio garantías de identidad “nobleza obliga.” (BOURDIEU, 1999:320)

En sentido inverso a un habitus adquirido a través del Capital Simbólico hecho un cuerpo social (familia, escuela, partido, religión), una disposición reflexiva, constituiría una amenaza para la buena circulación del poder simbólico y la autoridad, o incluso una especie de desviación de este efecto simbólico de capital.

Las prácticas lingüísticas son un Capital Simbólico que las personas con una preparación adecuada pueden convertir en Capital Social y Económico. El valor de un traductor, su posición en el mercado lingüístico, depende del grado en que accede a puestos deseados en el campo de la investigación. A su vez, esto refleja su legitimación por las instituciones formales: la educación oficial, el Estado, y los medios de comunicación prestigiados. En las sociedades estratificadas, incluso las personas que no utilizan este lenguaje de “prestigio” aceptan su autoridad, su “dominación simbólica.” De este modo, las formas lingüísticas que carecen de poder en sí mismas, toman poder de los grupos y de las relaciones que simbolizan. (AUSTIN Millán, 2000)

Así, la dominación simbólica se hace presente en el lenguaje de los agentes sociales cuando estos se integran a diversos grupos dentro de un campo. Una de las principales falacias que en términos de lenguaje ocurren en el interior de un campo, es creer que el manejo de ciertas categorías, nos hace dueños de ellas. Es decir, manejar el lenguaje no nos hace dueños de él. Wittgestein lo ilustra claramente cuando advierte:

Nosotros creemos que gobernamos nuestras palabras cuando en realidad son éstas las que nos gobiernan sin que lo sepamos. No es suficiente sustituir las incertidumbres del lenguaje común por la lógica perfecta de un lenguaje construido: es necesario analizar la lógica del lenguaje corriente, que por ser corriente pasa inadvertido. Sólo una crítica de esta clase puede poner de manifiesto las falsas problemáticas y las categorías falaces que trasmite el lenguaje y que siempre amenaza con introducirse bajo un lenguaje científico formal. (WITTGESTEIN. La nosografía del lenguaje. En Bourdieu, 1988b: 183)

Barthes, uno de los autores que influye en la noción simbólica del capital de Bourdieu, plantea que lo simbólico se permea en los sujetos a través del inconsciente colectivo, donde el consumo de mercancías (como libros, revistas, y material selecto que es presentado en congresos de investigación) refiere a un valor que le otorgan los sujetos a éstas, por el status de quien lo produce. Lo simbólico de la producción cultural le plantea al sujeto consumidor la posibilidad de alcanzar el mismo estatus a través de los procesos de comunicación objetivada que posibilitan la aprehensión del lenguaje del autor y por ende de la información y el conocimiento que éste posee.

En un análisis del inconsciente colectivo... para Barthes, acercarse a la estructura de consumo es acercarse a la cultura y a la inversa... para el autor de Sistema de la Moda, toda sociedad funciona a partir de una lógica de intercambio de mercancías en la que el objeto se vuelve símbolo y signo de status. (MUÑOZ, 2001)

Así, el Capital Simbólico juega un papel importante en la división y estratificación social. Bourdieu habla del matiz entre el Capital escolar y Capital Cultural. El primero constituye la formación recibida en la escuela y cuyo objetivo es el adiestramiento de mano de obra, necesario en el complejo productivo-tecnológico; mientras el Capital Cultural, consiste en

la educación Clásica y humanística propia de la herencia histórica de índole causal-racional. *Las clases obrera, media-baja y media-media accederán al Capital Escolar. Y frente a éstas, las clases media alta y élites irán sustituyendo a éste por el Capital Cultural;* (Ibid. 12) es decir, edifica y establecen nuevas bases y criterios del gusto como transmisión del “habitus.” El “habitus” de clase descarta cualquier equivoco.

Bourdieu utilizando la investigación empírica, llega a la conclusión de que la educación y la cultura conforman los procesos ideológicos más depurados para inscribirse en un criterio objetivo de pertenencia de clase social. Las grandes escuelas o departamentos escolares son, relaciones simbólicas que consolidan las condiciones de dominación sobre otros grupos.

La nueva formación cultural no puede ser entendida sin relacionarla con los mecanismos complejos de transmisión ideológica y reproducción del sistema de estratificación con el resultado de crear una falsa e imaginaria movilidad social. (MUÑOZ, 2001: 14)

Así, la formación cultural, es en esencia la herencia de un Capital Cultural que se hereda a los agentes en forma incorporada y objetivada. La primera, a través de la incorporación de esquemas de pensamiento que buscan la reproducción de sus ideas (habitus); la segunda a través de bienes materiales (que en la actualidad identificamos claramente como derechos de autor). Ambas se conjugan para garantizar el propósito que las origina: la reproducción del capital, del sistema de ideas, de los universos, de los campos. La preparación del terreno en el campo de acción, implica contemplar los elementos que contribuyan de manera esencial al ingreso de los sujetos a la institución y a su preparación para el acceso a futuros espacios de formación.⁹ En este punto, el Capital Cultural heredado (incorporado), es la garantía de la conformación de disposiciones para la reproducción del habitus en la enseñanza y el aprendizaje.

En la reproducción, Bourdieu y Passeron exponen algunos elementos para profundizar sobre los procesos a través de los cuales se adquiere la disposición o habitus escolástico y

⁹ En este sentido la escuela como institución que pertenece a un sistema de ideas, busca garantizar la reproducción del mismo en sus diferentes niveles. El bachillerato, la licenciatura y el posgrado, son las etapas que acentúan tales intenciones.

las condiciones en las que se lleva a cabo. Un ejemplo que en nuestra opinión ilustra y sintetiza lo anterior, es el siguiente epígrafe:

*El capitán Jonathan,
A la edad de dieciocho años
Un día captura un pelícano
En una isla del Extremo Oriente.
El pelícano de Jonathan,
Por la mañana, pone un huevo muy blanco
Del cual sale un pelícano
Que se le parece extraordinariamente,
Y éste segundo pelícano
Pone, a su vez, un huevo muy blanco
Del que sale, inevitablemente,
Otro que lo mismo hace,
Esto puede durar mucho tiempo
Si antes no se hace una tortilla.
(BOURDIEU y Passeron, 1996)*

El ejemplo anterior significa, entre otras cosas, haber incorporado a través de un largo proceso de aprendizaje, un determinado modo de comprensión del mundo.

El Capital simbólico opera bajo la lógica de los habitus, sus límites tienden a ser difusos, pues no se encuentran definidos por las instituciones políticas y normalmente están vinculados a la persona, a su posición social o títulos académicos. Produce un “efecto de halo” que proporciona cierto valor a las personas que se relacionan con el propietario. Por ejemplo, cuando se es amigo, subordinado, asesorado, alumno y compañero de un investigador de tiempo completo de una institución educativa, o de una persona con prestigio o reconocimiento por su capital objetivado, permite al primero adquirir parte de ese Capital simbólico.

El Capital simbólico, da a su poseedor *un poder que supone el reconocimiento, es decir, el desconocimiento de una violencia que se ejerce a través de él. Es el poder de hacer las cosas con*

palabras. La eficacia de este capital depende del grado en que esta visión este fundada en la realidad (BOURDIEU, 1996: 163).

Entre los usos y costumbres de Norteamérica la visión, como efecto simbólico que los ancianos imponían a los jóvenes, era un elemento muy importante en la reproducción de la cultura. Este aspecto no pasa desapercibido por Bourdieu, quien recupera de Margaret Mead, una ilustración que manifiesta la trascendencia que tiene el alimentar a los jóvenes iniciados de una visión. Idea que recuperamos de su obra “Los herederos.”

Entre los indios de Norteamérica, el comportamiento del visionario era altamente refinado. El joven que no había elegido todavía una visión era habitualmente enviado a escuchar los numerosos relatos de las visiones que habían tenido los demás hombres, relatos que describían en detalle, el tipo de experiencia que debía considerarse como una “verdadera visión” y el tipo especial de circunstancia (...) que daba validez a un encuentro sobrenatural y que, en consecuencia, confería al visionario el poder de cazar, de llevar adelante una empresa guerrera y así sucesivamente. Así entre los omaha, a pesar de que los relatos no entraban en detalles sobre lo que habían visto los visionarios. Un examen más en profundidad hacia percibir claramente que la visión no era una experiencia mística democráticamente accesible, a cualquiera que la buscara, sino un método cuidadosamente mantenido para conservar para ciertas familias la herencia de la pertenencia a la sociedad de los hechiceros. En principio, la entrada a la sociedad estaba validada por una visión libremente buscada, pero el dogma según el cual una visión era una experiencia mística no específica que todo joven podía buscar y encontrar, estaba contrabalanceado por el secreto cuidadosamente guardado, referido a todo lo que constituía una verdadera visión. Los jóvenes que deseaban entrar en la sociedad del poder debían retirarse en soledad, ayunar, regresar y contar sus visiones a los ancianos, todo esto para que se les anunciara, si no eran miembros de la familia de elite, que su visión no era autentica. (BOURDIEU, 2003:12)

Como se puede apreciar en el relato, el orden simbólico juega un papel importante en las formas de construir una realidad, ya que a partir de él, el sujeto tiende a establecer un orden gnoseológico que se expresa como el significado inmediato del mundo. Construcciones simbólicas como lo es la misma visión, pueden recuperarse como instrumentos de conocimiento que construyen los objetos del mundo y determinan modalidades específicas de significación simbólica a través de la dimensión activa de la cognición. Así, se soportan

las relaciones de poder que contribuyen a la domesticación del domesticado (BOURDIEU, 1999: 180-182), y que por supuesto, se extienden en los procesos de comunicación simbólica, donde el lenguaje expresa un orden y que es adoptado como un molde que define la forma correcta de pensar y reconocer a quien piensa correctamente. Es decir, la visión que se transmite por parte de unos (los ancianos), debe ser correspondida por las acciones de los otros (los jóvenes). Así, la visión en términos de conocimiento, era un obsequio que los jóvenes recibían y estaban obligados a devolver con acciones concretas y además con intereses.

Un ejemplo que parece muy ilustrativo, es la práctica del intercambio de obsequios. De acuerdo a lo que señala el mismo Bourdieu, Lévy-Strauss describía el intercambio de obsequios como una estructura de reciprocidad trascendente a los actos materiales de intercambio, en donde el obsequio remite al contra obsequio, y donde dos aspectos escapaban del análisis en el planteamiento de Strauss. El primero, era distinguir el determinante del intervalo temporal entre el obsequio y el contra obsequio, que queda como una tácita tensión de fuerzas; pues obliga a la reciprocidad del compromiso, no hacerlo implicaba una tentativa de ruptura. El segundo, es el tabú de su naturaleza. Es decir, del “verdadero precio” del obsequio, pues ello significa destruir el intercambio, y significa también, romper el campo de fuerzas del sistema simbólico en el que éste se inserta. Es decir, salirse del juego.

El paradigma del intercambio simbólico, se basa no en un sujeto calculador, sino en un agente socialmente predispuesto a entrar en el juego del intercambio, sin intención ni cálculo alguno. En este modelo; o bien se deja el interés económico en estado implícito, o bien, si se le enuncia, se hace por “eufemismo” lo que permite decirlo todo, diciendo lo que no se dice. (BOURDIEU, 2002 3ª. Ed.)

Con ello, los actos simbólicos resultan ser actos de conocimiento y reconocimiento, son actos cognitivos. Para que el intercambio simbólico funcione, es necesario que existan categorías comunes de percepción y valoración entre los participantes. Para que la dominación se instaure, hace falta que el dominado *aplique a los actos de dominación unas estructuras de percepción que, a su vez, sean las mismas que las que emplea el dominante para*

producir esos actos. De manera que se transforme en una relación de familiaridad mediante una serie continua de actos adecuados. Esta continuidad, la que aporta la certidumbre cognitiva del participante y con ello, logra transfigurar simbólicamente la certidumbre de dominación (la violencia simbólica se presenta como relación afectiva). Para que esta Alquimia funcione, es necesario que la respalde toda una estructura social y por supuesto, de sus estructuras mentales. Tiene que haber recompensas, beneficios simbólicos susceptibles de reconvertirse en beneficios materiales (BOURDIEU, 2002 3ª. Ed.)

Así los sistemas simbólicos dominantes construyen formas de integración (a través de funciones de cognición, comunicación y diferenciación social) a partir de los intereses de los grupos dominantes. Además, originan formas de distinción jerárquica que legitima los rangos sociales que conducen al dominado a aceptar las jerarquías. (BOURDIEU, 1998)

Los investigadores educativos con capital simbólico, resultado de la acumulación de capital cultural y social logrado, son líderes que conforman equipos de trabajo a través de los cuales estructuran las prácticas profesionales de quienes los integran... juegan un papel central en la conformación de equipos de trabajo que asumen valores que estos líderes portan. Mantienen una cohesión interna de los grupos en torno a los proyectos académicos e impulsan la legitimación del proyecto intelectual hacia el exterior. (GUTIERREZ: 199. tomado de Colina, 2002)

Para Bourdieu, la lógica fundamental de todo proceso y sistema simbólico, se origina en el fenómeno del lenguaje, que en su modalidad básica establece diferencias y distinciones en forma de oposiciones binarias. Si se realiza una deconstrucción de la forma en que el lenguaje hace significar, se llega necesariamente a la oposición de la significación. Con ello, el lenguaje resulta ser un sistema de clasificación que divide y agrupa rasgos característicos como formas de significación opuestas unas a otras. Así, dicotomías fundamentales como alto/bajo, bueno/malo etc. Se convierten en taxonomías de clasificación que son la base primaria de esquemas preceptuales comúnmente empleados para calificar personas u objetos en las diversas áreas de la vida práctica y cotidiana. Son la matriz que supone una forma de adaptación al medio. (BOURDIEU, 1998) y que se concibe entre otras formas, a través del habitus.

D. LOS BIENES SIMBÓLICOS DEL CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO Y LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS EN EL CAMPO UNIVERSITARIO Y EN LA INVESTIGACIÓN EN POSGRADO.

La relación de los efectos que producen estos bienes de capital, hace necesario desde la teoría de Bourdieu recuperar una noción central: el concepto de habitus. Entendido como el sistema de disposiciones a ser y hacer. Es un cuerpo socializado, estructurado que se ha incorporado a estructuras inmanentes de un mundo o un sector de este, es decir de un campo. Estructura la percepción del mundo y también su accionar. Dichas acciones cuentan con disposiciones adquiridas o habitus, que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear el propósito consciente de ese fin. (BOURDIEU, 2002)

Pero entonces ¿Qué es el habitus? Esta noción se refiere a *un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas* (BOURDIEU, 1995: 83). El grado en que el habitus es sistemático o contradictorio y constante o variable depende de las condiciones sociales de su formación y su ejercicio. (BOURDIEU, 1990: 141). El habitus opera desde el interior de los propios agentes, sin que ellos mismos se percaten de ello, debido a que se trata de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas, de tal forma que los agentes reaccionan a las necesidades del campo en una forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática. Es una clave de lectura en la cual se percibe y se juzga la realidad y puede ser considerado como un mecanismo de interiorización de lo exterior. Así, las prácticas y las representaciones de los agentes sociales, no están ni totalmente determinadas, ni totalmente libres, pues cada uno de ellos, no es más que una variante de un habitus de un grupo dado. (BOURDIEU, 1996)

A través de las condiciones de habitus, las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real... las clases revelan a los sujetos como clasificadores clasificados por sus clasificaciones (BOURDIEU, 1990: 36).

Cabe señalar que las categorías de Capital Cultural Incorporado y Objetivado, se identifican en la actualidad, como habitus a través de variables de reconocimiento curricular. Por ejemplo: la participación en proyectos institucionales, es un elemento valioso a considerar en el currículum de los agentes sociales. Sin embargo, (y es aquí donde se percibe el habitus), en el marco institucional, no se cuestiona el por qué de los proyectos, simplemente se participa en ellos. El habitus se manifiesta cuando el agente que lleva a cabo la operación del proyecto, es distinto de quien lo elaboró. Siguiendo la noción de documento que ya hemos planteado, quienes solo conocen la utilidad del proyecto y lo operan, porque cuentan con el perfil para hacerlo, siguen las reglas del juego, sin cuestionar su origen y finalidad.

Para entrar y permanecer en un campo se deberá poseer un cierto tipo de habitus (perfil), existente en aquellos agentes que lo conforman, o se dejará actuar el habitus propio para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias inscritas en él. Una vez que los agentes han interiorizado sus reglas, actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas, ni cuestionárselas. De alguna forma se ponen al servicio del juego. Esto sucede porque el habitus se aprende mediante el cuerpo como un proceso de familiarización práctica.

No se terminaría de enumerar los valores hechos cuerpo, por la transubstantación que opera la persuasión clandestina de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política, a través de ordenes tan insignificantes como “sientate bien” o “pasate a la banca de enfrente” y de inscribir en los detalles en apariencia más insignificantes del porte, de la postura o de los modales corporales y verbales los principios fundamentales del arbitrario cultural, situados así fuera del alcance de la consciencia y la explicitación. (BOURDIEU, 1990: 94)

Los esquemas del habitus, formas de clasificación originarias, deben su eficacia al hecho de que funcionan más allá de la conciencia y del discurso que esta fuera del control voluntario, orientando prácticas, valores, técnicas del cuerpo insignificantes en apariencia y ofrecen los principios para la construcción y evaluación del mundo social.

El habitus hecho cuerpo se explica así, a partir de tres componentes: el primero lo constituyen las prácticas sociales, las cuales no se explican recurriendo a la conciencia de los individuos, pues los habitus se incorporan de manera inconsciente. Una muestra de ello lo podemos observar en la relación gusto-consumo, intereses, o lugares para la práctica de la investigación de un investigador.

Un segundo factor fundamental de sus prácticas es la **temporalidad**, los sujetos producen sus prácticas en la urgencia temporal. Así, una respuesta adecuada no vale nada si no se realiza en el momento adecuado. El habitus como “sentido del juego” permite que los sujetos produzcan la respuesta adecuada en la urgencia de la situación. La incorporación inconsciente del habitus no supone sólo la apropiación práctica de los esquemas de percepción, supone también el hecho de que se incorpore el interés en jugar el juego. Si los agentes sociales juegan los diversos juegos de acumulación de capital económico, social, cultural y simbólico, no es porque lo hayan decidido de manera racional y reflexiva interesarse, sino porque han incorporado este interés mediante un universo de prácticas que define lo que está en juego, lo que vale la pena. Todo esto porque han incorporado en su habitus unos esquemas apreciativos para convertirlos en un interés concreto, producido en un campo social concreto y en un interés socialmente construido. (MARTÍN, 2002: 4) por ejemplo, el investigar sobre algo de actualidad como la Tutoría, permite a través del habitus, las respuestas adecuadas a la urgencia de la situación en educación.

Un tercer factor es el sentido práctico o racionalidad práctica, donde el sujeto a través de un único modelo racional (el del investigador), interpreta a partir del modelo que se le impone. Frente a este concepto abstracto se impone la investigación concreta. Es éste sentido práctico como sentido de juego una forma particular de racionalidad. Por ello, los investigadores como agentes sociales no son racionales ni irracionales, sino razonables. A una teoría y a un contexto.

Es en el contexto mismo donde podemos agregar entonces los “habitus de clase” es decir, una serie de esquemas generadores de prácticas comunes a todos los individuos biológicos que son producto de las mismas condiciones objetivas. De manera sistemática, son

producidos en una serie de condiciones sociales y materiales de existencia. Una dimensión fundamental de la “clase social” de los sujetos es el lugar que ocupan. A cada posición social distinta le corresponden distintos universos de experiencia, de prácticas, de categorías de percepción y apreciación. Se distinguen así **dos aspectos de la clase social**: la clase objetivada (su posición en el sistema de relaciones sociales, sus condiciones sociales y materiales) y la clase incorporada (la clase social hecha cuerpo: el habitus expresado en un grupo de investigadores definidos por un campo o línea de acción en investigación). Una de las dimensiones fundamentales del habitus, es el sentido de los límites. Hablamos por supuesto de las posibilidades o imposibilidades de incorporación de los sujetos a una clase social. Por el habitus, uno se excluye de lo que está excluido. (MARTÍN, 2002: 6)

Las disposiciones mentales que caracterizan a un grupo determinan el tipo de relación que los individuos establecen entre si, con el campo que los agrupa y con el Capital Cultural que poseen. *El habitus como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin* (BOURDIEU, 1990).

Sin embargo, tales disposiciones solo se convierten en actos comprensivos ante las dificultades en la conformación de un campo. En su artículo *los procesos de formación y conformación de agentes de la investigación educativa*, Martiniano Arredondo señala como una de las causas de la dificultad para formar grupos de trabajo es la diversidad de habitus entre los actores (1989: 22). Tal diversidad de habitus de los investigadores repercute en la cohesión del conjunto, en las posibilidades de resistir las determinaciones externas, de reinterpretar las demandas y de poner otros problemas y perspectivas. Amén de que estos procesos de formación, son estructuras que se reelaboran constantemente en los campos de acción, a través de sus habitus.

El habitus es un sistema abierto de disposiciones que se enfrenta continuamente a experiencias que lo afectan y que pueden cambiarlo. Pero estos cambios no son repentinos, de alguna manera presentan resistencias, *la mayoría de las personas tiende (para su protección),*

a buscar experiencias semejantes a aquéllas que moldearon su habitus, por tanto a vivir experiencias que van a reforzar sus disposiciones. (BOURDIEU, 1995). Los habitus cambian en función de las experiencias nuevas. *Las disposiciones están sometidas a una revisión permanente aunque no radical, porque se lleva acabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior. Se caracterizan por una combinación de constancia y variación que cambia según los individuos y su grado de agilidad o rigidez.* (1999: 211) el principio de la transformación del habitus estriba en el desfase, expresado como sorpresa positiva o negativa. Y esto contempla una relación muy estrecha con los capitales económico, cultural y social que posee el individuo.

Cuando se sucede un proceso de desfase la relación de adaptación inmediata queda en suspenso, se presenta la vacilación, un sufrimiento, una reflexión. La **adaptación** se presenta **en dos vertientes**: adaptación **dinámica** y adaptación **estática** ambas en referencia al habitus. **La primera** se refiere a la **actualización de disposiciones en relación al campo** en donde **se hace presente la reflexión**; **la segunda, refiere a sobrevivir**. El individuo, es incapaz de conectarse con el mundo que lo rodea (campo de acción) y se dificulta la integración de sí mismo.

No se puede entrar en un campo únicamente con los habitus y capitales acumulados de la disciplina de origen. Las prácticas, percepciones y acciones que permiten influir en el campo se dan en y por el campo. Los habitus compartidos permiten mantener los objetivos decisivos en la conformación de campo. (ARREDONDO, 1989)

Una noción que establece los vínculos entre el Capital Simbólico y el Habitus es la Violencia Simbólica, que como ya hemos mencionado es *aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de este.* (BOURDIEU, 1995) Se presenta en la cotidianidad social del individuo sin el consentimiento consciente de su carga de violencia. El agente de un campo acepta el conjunto de premisas, sin reflexionar sobre ellas, originadas de la estructura misma del campo y que se viven como normales y que por lo tanto no se cuestionan y no requieren ser inculcadas. La violencia simbólica es coerción y consentimiento. Existe porque forma parte de la lógica del campo.

Esta noción de violencia se puede ilustrar cuando se da una valoración y consenso de entrada al campo, en la aprobación o no de artículos para su publicación y en la posibilidad de ser aceptado o no en una asociación o programa, entre otros. La violencia simbólica es una forma de poder que se ejerce y su aceptación o efecto sólo funciona si se apoya en disposiciones previamente constituidas.

Una de las consecuencias de la violencia simbólica indica Bourdieu, consiste en la transfiguración de las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, en la transformación de poder en carisma o en el encanto adecuado para suscitar una fascinación afectiva. El investigador y sus becarios, el tutor y el tutorado, son muestra de lo anterior.

El efecto de la dominación simbólica se ejerce en la oscuridad de las disposiciones de los habitus, donde están inscritos los esquemas de percepción, evaluación y acción que fundamentan los controles de la voluntad.

Los títulos universitarios, han adquirido por décadas, un valor de cambio realizable en el mercado de trabajo por estudiantes de clases populares necesitados de Capital Simbólico. Mismo que es adquirido a través del sistema escolar, quien reproduce y actualiza las reglas de estructuración del sistema social en su conjunto, articulándose a partir de una lógica de diferenciación social, donde la escuela contribuye seleccionando y marginando a los agentes (estudiantes), en razón de los capitales simbólicos que hayan heredado por su condición de clase o que hayan adquirido a través de su trayectoria social. Con ello, los estudiantes provenientes de clases populares, al carecer de los capitales simbólicos (culturales, sociales, lingüísticos) legítimos en el contexto escolar, se encuentran en desventaja frente a los estudiantes provenientes de élites sociales, respecto al acceso a los beneficios y reconocimiento que el sistema escolar les pueda conferir. Ello incide en la orientación de sus prácticas hacia la adquisición de capitales simbólicos institucionalizados, comprando títulos. (ANDIÓN, 2005:202) tratando con ellos de establecer parámetros de distinción a través de prácticas de consumo cultural que los diferencie simbólicamente de los demás. Este proceso de formación revela el habitus de los agentes y actualiza sus estilos de vida social; lo que permite entender el sentido de sus prácticas.

Estos agentes (estudiantes, profesores e investigadores), luchan por ubicarse en distintas posiciones que les permitan ejercer el poder, y desde ahí lograr reproducir sus propios capitales simbólicos, perpetuando así, sus condiciones de existencia.

Encontramos así en el espacio universitario a profesores y estudiantes que no sólo están dispuestos a participar, sino que además creen en sus sistemas de inversiones y recompensas y que reconocen que para poder incursionar en las distintas posiciones, deben estar dotados de un conjunto de disposiciones que los posibilitan para luchar por los compromisos y apuestas en juego. Son monedas de uso común para el reconocimiento del mérito: la razón, la inteligencia, el trabajo sistemático y fundado en métodos. Trabajar en la universidad exige una dedicación profesional a las tareas de enseñanza, de investigación y de difusión del saber, ahí las jerarquías académicas se establecen por el reconocimiento de los mismos académicos. Predominan por ello, el Capital Cultural y el Capital Social.

Siguiendo un poco el principio de homologación en el funcionamiento de los campos sociales éste, podía extenderse a las organizaciones y en particular a las universidades. Desde esta perspectiva, las instituciones de educación superior, además de ser espacios sociales en los que se generan procesos de formación y reproducción cultural, son asimismo, campos de producción cultural con una lógica y una dinámica homólogas a los campos sociales.

La pregunta original que daba la pauta de este estudio a saber: cómo se da la relación procesos de formación y producción académica en los estudiantes del doctorado en Pedagogía de la UNAM, permitía llevar a cabo entre algunas, una tarea básica: identificar el currículo académico como proceso de producción cultural dentro de la institución escolar.

El proceso curricular se materializa como el resultado de la lucha por la legitimación de un saber, y de los modos legítimos de su inculcación. Un dispositivo educativo derivado de la integración del conjunto de fuerzas sociales que sostienen a la institución escolar, desde donde opera como un sistema de control de los procesos educativos, imprimiéndole un sentido determinado a la acción pedagógica. Donde los agentes, al imponer un perfil

específico del profesional, especialista o investigador científico, así como los saberes teórico-prácticos asociados a dicho perfil, generan una tipología de éstos y consecuentemente el entendimiento de el tipo de agentes en formación.

Tomando en consideración que el campo académico universitario tiene como una de sus características, ser un sistema débilmente acoplado entre una multiplicidad de comunidades de profesores, investigadores e instituciones asociadas a distintos campos disciplinarios (CLARK, 1983), su dificultad se acentúa en las prácticas de producción y reproducción debido a que su variación depende de el campo disciplinario al que estén adscritas tales comunidades, así como sus habitus profesionales e institucionales. (ANDIÓN, 2005:207)

En cada campo hay una especie específica de capital, propia de los valores del campo, que sirve de moneda de uso común al interior de ese espacio de relaciones. Por ejemplo, en el campo artístico, el reconocimiento social como creador de arte funciona como capital. En el campo universitario es más eficiente el Capital Cultural. Con ello podemos señalar que las posiciones de dominación se establecen a partir de la posesión de capital específico que funciona en el campo. Ello origina una gama de múltiples conflictos. Uno de ellos, es la lucha por la definición del sentido del trabajo académico, la definición de los criterios del prestigio y del mérito académico, así como los parámetros que definan las jerarquías y posiciones de liderazgo intelectual.

En nuestro país, la universidad es heredera de las primeras universidades que surgieron en la Europa medieval. El modelo predominante desde principios del siglo XX fue el napoleónico, que separaba en estructuras distintas la enseñanza de la investigación, a través de la distinción objetiva entre escuelas e institutos... la universidad funciona como una estructura objetiva de relaciones fundada en la creación, reproducción y difusión de los conocimientos... como corporación de profesores, sólo puede ser comprendida a partir de las definiciones de ingreso y permanencia, del mérito y del reconocimiento... La estructura del campo universitario hasta los años ochenta, estuvo caracterizado por el predominio de las facultades de las profesiones liberales donde se definía como tarea principal de la universidad, la enseñanza y la reproducción de grupos profesionales tales como abogados, ingenieros civiles, administradores y médicos. (CASILLAS, 2005:218-220)

Fueron estos profesores los que lograron conquistar el mérito académico y ejercían la docencia en las diversas facultades. Paulatinamente profesores de otras facultades de carácter científico y disciplinar fueron ganando espacios, dando lugar, en el campo universitario, a dos polos: el científico y el profesional, que representan dos maneras opuestas de pensar los objetivos, funciones y sistemas de mérito en la universidad. Así, el cambio institucional, puede ser reconocido como producto de esas luchas fundamentales.

Reconstruir las relaciones sociales a partir de la perspectiva de los campos, lejos de llevar a la conclusión simplificadora de poseídos y desposeídos, permite encontrar las claves del tejido social y hacer visibles los diversos grados o márgenes de posesión de la especie de capital para comprender en su complejidad el fenómeno educativo de este nivel.

En el campo universitario, el Capital Social, es un capital de relaciones mundanas, capital de honorabilidad y de respetabilidad que otorga beneficios por pertenecer a una institución de prestigio como lo es la universidad. Aquí se disputa el capital simbólico que funciona alrededor del prestigio, el reconocimiento y la consagración de los profesores.

El Capital Social, tiene la posibilidad de ser reconocido en la esfera política, en el mundo económico y en los medios artísticos. En un país, donde el acceso a la cultura es prácticamente exclusivo, donde *los índices de escolaridad son bajos y donde sólo acceden a los estudios superiores 15 de cada 100 jóvenes en edad de estudiar.* (CASILLAS, 2005:222)

La recomposición del campo universitario en México, da lugar a partir de que se modifican las estructuras de la regulación de la vida académica, anteriormente dominados por los profesionistas y los científicos, quienes han impuesto su modo de ser como el modelo legítimo de la carrera académica.

La importancia que ha adquirido el posgrado en el país es relativamente reciente. *En 1970 había apenas 3437 alumnos, quince años después esa cifra llegó a 37,000, y se concentró en 75% en el centro del país. En los últimos 10 años, la matrícula creció a una tasa media de 10.4% pasando de 43965 alumnos en 1990 a 118099 en 2000.* En tal crecimiento se aprecia una mayor participación de las instituciones particulares y una disminución de la educación superior

pública. La oferta de sus programas de maestría y doctorado, llegó a casi tres mil en el año 2000. Su orientación, predominantemente profesionalizante. (ARREDONDO, 2004:9)

Para un buen número de programas de posgrado, el papel de la investigación en la formación de doctores ha sido marginal, esta actividad se reforzó a partir de 1992 con la operación del padrón de Programas de Excelencia de CONACYT, y el Sistema nacional de investigadores (SNI) en 1994.

El nivel de doctorado ha logrado integrar las actividades de investigación, enseñanza y aprendizaje. Los tres ejes representan una unidad y la investigación sirve de medio de enseñanza y es instrumento privilegiado de aprendizaje. Desde 1979, la UNAM estableció en el reglamento General de Posgrado (RGEP), que estos estudios deben tener como eje central a la investigación y que los alumnos contarían con la dirección de profesores que tuvieran proyectos activos. En 1986, se institucionalizó el sistema tutorial, y se establecieron las bases para desescolarizar los programas de estudio. En 1996, los estudios de posgrado se vincularon en un sistema articulado que incluye la participación obligatoria de facultades y escuelas, institutos y centros de investigación, buscando que la relación entre ellos se diera más por los programas o proyectos de investigación. (ARREDONDO, 2004:10)

La investigación en Posgrado, se concibe como una multiplicidad de campos de acción, donde cada uno de ellos se identifica a partir de ciertas características, entra en juego un conjunto de propiedades inherentes que pueden afectar el modo de vida de los investigadores. Sus consecuencias culturales parten de las consideraciones epistemológicas, pues se considera que es en la especialidad y no su disciplina madre donde se hace patente la unidad fundamental de análisis, donde se manifiestan más claramente las interrelaciones entre los aspectos cognitivos y sociales de la actividad académica. (BECHER, 1989: 20-22)

Quienes escribieron sobre la educación superior (dice Becher), se han centrado ampliamente en cuestiones de estructura y organización, restando importancia a lo que se ha denominado “la vida privada” o en términos de Bourdieu, los procesos micro sociales de la educación superior. Así, esta “vida privada” de las distintas disciplinas, se constituye como el principal foco de atención en los estudios de Becher. Quien señala:

Una manera adecuada de trazar el mapa de este territorio, es reconociendo la diversidad... e intentando poner algo de orden en la aparentemente caótica configuración de rasgos que constituyen el paisaje del conocimiento académico... las manifestaciones individuales no pueden considerarse representativas pero, tomadas en conjunto, indican que cada grupo disciplinar se acerca de manera idiosincrásica hacia la definición de conocimiento pertinente. Una meta realista, señala Becher haciendo referencia a la Sociología, es buscar patrones y procesos comunes en contextos particulares... los temas como énfasis teórico cambian a través del tiempo. (BECHER, 1989: 23)

Obsérvese como Becher, recupera la noción de campo de Bourdieu y trata de orientarlo hacia los procesos particulares del mismo. En la diversidad de prácticas y procesos en torno al desarrollo de un conocimiento académico o disciplina, identifica un aparente caos y desorden en el territorio en cuestión. Cabe destacar que él, recupera las manifestaciones individuales (como pueden ser las inquietudes de un profesor investigador de posgrado, que se encuentra en la fase de construcción y/o desarrollo de una línea de investigación), de los distintos académicos buscando el común denominador que le permita observar el fenómeno que en conjunto ahí ocurre. y trata de establecer los límites de los territorios de investigación educativa por parte de éstos académicos, quienes por su parte establecen candados para el ingreso de nuevos investigadores. Todo ello a través de procesos de selección que en algunos casos son excesivamente rigurosos.

*Cuanto más restringido y específicamente conceptual se hace el cierre más claramente se dibujan los límites del dominio... la **estratagema expone Pantin**, consiste en dejar fuera los problemas que no tienen orden a fin de mantener la claridad y la coherencia... las disciplinas dependen de una **definición ingeniosa de sus límites**. (Ibid.:26)*

Un enfoque útil para clasificar y caracterizar las formas de conocimiento se deriva del examen de cómo los actores mismos perciben el medio en que trabajan. Por ejemplo, una característica del conocimiento duro puro es su crecimiento acumulativo relativamente sostenido (los científicos suelen verse a sí mismos sobre los hombros de sus predecesores y ubicarse con referencia a una frontera del conocimiento que se mueve). Este proceso de

acumulación contrasta con el patrón de desarrollo que caracteriza al conocimiento blando, donde el trabajo académico atraviesa a menudo terrenos ya explorados.

Mientras el conocimiento duro puro crece metafóricamente, su contrapartida blanda pura evoluciona como un organismo... en el conocimiento blando puro los diversos criterios y la falta de consenso respecto al aporte auténtico en un campo... en el dominio blando puro, la complejidad es un aspecto legítimo del conocimiento, que debe ser reconocida y apreciada más como una característica holística que como candidata para el reduccionismo. (Idem.)

El conocimiento científico se relaciona predominantemente con los universales, mientras que el conocimiento no científico tiende a centrarse en lo particular. Consecuentemente, en las disciplinas blandas puras, las variables son más numerosas y menos controlables. “los datos humanos” exigen formas complejas de razonamiento donde la opinión y la persuasión tienen un papel principal. Por ello, casi no hay mapas de este territorio intelectual.

Las disciplinas duras aplicadas suelen centrarse en el control del mundo físico, las actividades que originan se dirigen típicamente hacia un fin práctico y son juzgadas por la eficacia de su funcionamiento. Por su parte, el conocimiento blando aplicado, se basa en la jurisprudencia (BECHER, 1989: 34). Recurre al conocimiento blando puro como medio para comprender y aceptar la complejidad de las situaciones humanas, pero lo hace con miras a elevar la calidad de vida personal y social. Observe por ejemplo los procesos de formación del posgrado en Bioquímica de la UNAM. Mismo que es recuperado en sus prácticas y procesos, por la investigación humanística.

Los investigadores urbanos suelen ocupar un área pequeña de territorio intelectual y agruparse alrededor de un número limitado de tópicos discretos que parecen solucionables en el corto plazo. Sus contrapartidas rurales cubren un área más amplia, donde los problemas están finamente esparcidos y no se distinguen nítidamente: articular las soluciones de esos problemas es, a menudo, un asunto prolongado. (Ibid.: 203)

En este tenor, existen dos clases de asociación: las que afectan la tarea de los académicos colectivamente y las que afectan las tareas como individuos. Entre las primeras hemos

observado diferencias en el proceso de validación asociado con áreas particulares de conocimiento, junto con variaciones en el grado de importancia que se le da al arbitraje.

Una denominación genérica de grupos de investigación educativa es a través de unidades de investigación. Las unidades o instituciones que realizan investigación educativa en México, se distribuyen en cuatro sectores: el público como el caso de la SEP, el universitario como es el caso de la UNAM, UAM, IPN; el privado, como es el caso de la Universidad Iberoamericana y el llamado “externo” que está constituido por instituciones vinculadas con organismos internacionales como la OEI, UNESCO,. La mayoría de estas unidades fueron creadas en la década de los ochenta. (LATAPÍ, 1994:15)

Las instituciones de investigación educativa durante la década de los ochenta y hasta mediados de los noventa, publicaban muy poco. La mayor parte de su producción circulaba en escritos mecanografiados llegando a medios muy reducidos. Existe un número limitado de revistas especializadas¹⁰ y los libros que son producto de investigaciones se producen aún menos.

Los investigadores con formación de mayor nivel proviene de la propia práctica de la investigación, o de estudios de posgrado en el extranjero, o bien de estudios de posgrado en el país... un esfuerzo sistemático lo constituyen los actuales encuentros de investigación educativa a través de coloquios, congresos, encuentros, foros, etc. Todos ellos sobre temáticas específicas. (Ibid.:22)

El orden sistemático de los estudios y sus procesos de difusión en los espacios ya señalados, implicaba fortalecer los procesos de formación de los investigadores, a través de la conformación de equipos de trabajo para la investigación y para el trabajo académico. Para ello, se requería de expertos, que a su vez serían los líderes de este trabajo grupal. Sus características: tener una visión holística, vigilar la participación de los integrantes del equipo y mantener el orden, contar con habilidades para la investigación, tener convicción y fe firme en los actos de investigación, así como una base firme de principios y valores

¹⁰ Entre ellas, Revista latinoamericana de estudios Educativos (CCE), Perfiles Educativos (CISE), Revista de Educación Superior (ANUIES) y educación (CNTE), entre otras. En LATAPÍ, Op. Cit. P. 15

que incidan en el desempeño del trabajo en equipo para la investigación tales como el respeto y la tolerancia. Tales características deben ser sin duda, las cualidades de un investigador-Tutor en un programa de Posgrado.

E. EL CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO Y LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS EN LOS PROCESOS TUTORIALES DE INVESTIGACIÓN DE POSGRADO.

El sistema de tutorías en los programas de educación superior mexicanas, son de reciente aparición y surgen con la finalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, con el rezago y abandono de los estudios, y en general con los bajos niveles de titulación.

El primer programa de tutorías formal e institucional a nivel superior se inició en la UNAM dentro el sistema de universidad abierta (SUA) creado en 1972, y fundamentado en una propuesta educativa de aprender a aprender donde se proponía el desarrollo de la capacidad de los individuos para resolver problemas en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno y en la grupal se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos. (HERNÁNDEZ, 2002: 3)

La tutoría es considerada una modalidad académica que comprende acciones educativas centradas en el estudiante. Es un apoyo para el cumplimiento curricular, en la que el tutor proporciona atención educativa al alumno, ayudándole a cumplir con sus metas educativas, al manejo de teorías, metodologías y de lenguaje académico disciplinario. Las tutorías, buscan potenciar el desarrollo de los tutorandos a fin de alcanzar el perfil profesional requerido por la sociedad, es parte complementaria de la docencia de grupo y se puede llevar a cabo en distintos espacios y tiempos en los programas de estudios. Se constituye como un proceso continuo de inserción del alumno al medio académico a fin de propiciar su progreso satisfactorio en los estudios durante su formación profesional.

La tutoría en su relación directa, cotidiana y flexible, se aleja de los modelos tradicionales de la enseñanza y se convierte en una especie de didáctica específica de la transmisión y adquisición del oficio. (ARREDONDO, 2004:13)

Específicamente la tutoría, permite conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto escolar, comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria, adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión, y desarrollar estrategias de estudio.

En el periodo de formación, la tutoría consiste en el acompañamiento de la atención personalizada a un alumno, por parte del académico o académicos responsables de dicha tarea. Lo que permite establecer una relación cercana entre éstos. Uno de sus propósitos principales: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Ander EGG.

La tutoría en el campo de la educación, tiene como finalidad optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la capacidad y potencialidad de cada alumno, al mismo tiempo que se busca el mayor desarrollo posible (ANDER-EGG, 2000: 295)

Además se contempla que el alumno inicie un proceso que le permita enfrentar el reto de renunciar a la dependencia y llevar a cabo un proyecto de formación y de investigación. Aunque ello le implique experimentar periodos de inseguridad y altibajos motivacionales y emocionales.

Inicialmente lo más importante es que el alumno tenga una idea clara del proceso de formación y adopte una estrategia para interactuar con su tutor y definir y calendarizar sus actividades (UNAM, 2000a: 9).

Dicha relación tutorial de manera personalizada, permite desde el diseño de un plan de acciones conjuntas o plan de trabajo tutorial, extraer las habilidades del alumno. Es decir, capacidades potenciadas de un alumno hacia un propósito definido (la formación profesional, la especialización y/o la investigación), con el apoyo de su tutor. Esto por supuesto, desde un **plan de tutoría** que consiste en establecer en el alumno una visión de los propósitos principales de su quehacer durante un periodo determinado de acción. Llámese semestre, año, carrera, especialización, investigación, entre otros. Aquí, el tutor o comité tutorial (grupo de tutores) juega un papel importante en términos de la metodología

que deberá seguir el alumno o grupo de alumnos para el desarrollo de sus acciones y la consecución de sus resultados.

Metodológicamente, la tutoría es un proceso que apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros. (ALCANTARA, 1990) es decir, un plan de acción sistemático, de común acuerdo entre tutor y tutorando, donde la visión y el conocimiento desarrollado a través de la investigación en el primero, es fundamental para el planteamiento del problema y por supuesto, para el desarrollo del proceso de investigación en el segundo.

Lo que a veces no se plantea, en esta relación tutorial, es cómo se construye el problema de investigación en sí, y el sentido que éste adopta. Al respecto, Ricardo Sánchez Puentes lo ilustra así:

Los investigadores activos y los tutores con experiencia enseñan que quien ha formulado debidamente el problema, tiene alcanzada la mitad del proceso de investigación; lo que no se dice con frecuencia es que el problema queda formulado sólo al final de la investigación y, más aún, que apenas se termina la investigación, el problema se desplaza a otra parte. (ARREDONDO, 2004:20)

Tal como lo plantea Bachelard, el problema de investigación, se construye como *un quehacer no sólo lento y laborioso, sino abierto y siempre pendiente*. (Ibid.24). En la relación tutorial, la construcción del objeto de estudio es (al menos en posgrado), la razón de ser en el proceso de formación del alumno de doctorado. Por ello, la actividad del tutor, tiene una gran relevancia en las diversas facetas que pueda adoptar para apoyar la actividad del tutorado.

La actividad del tutor se ubica en varias facetas: la primera, como mediadores (se sitúan entre los docentes y los estudiantes actuando como intermediarios entre unos y otros); la segunda como animadores, donde las sesiones tutelares se organizan en grupos y el tutor

distribuye los turnos de palabra, intervienen cuando es necesario centrar los debates, realizan la discusión y el diálogo, etc. La tercera es la tutoría complementaria. El tutor trabaja como profesor en clase con el alumno y también trabaja con él a solas o con un grupo de estudiantes fuera del aula, enfrentándose a problemáticas particulares. Este último, permite un seguimiento de la trayectoria académica del alumno en términos del recorrido escolar, la relación personal y el clima de confianza y de confianza necesario para la adecuada marcha de los aprendizajes. (BAUDRIT, 2000) y por supuesto de un proceso tutorial de calidad.

Aún cuando éste último concepto es polémico, es necesario señalar que se considera al proceso tutorial de calidad como la serie de elementos o variables relacionadas con la acción tutorial, que permiten una serie de mejoras en los aprendizajes de los alumnos, en la formación de tutores y en la gestión administrativa de las instituciones educativas.

Entre las variables relacionadas con la calidad de las actividades de tutoría se encuentran: la actitud empática, compromiso con la actividad tutorial, capacidad para la acción tutorial (orientación, diagnóstico de dificultades, dominio de métodos pedagógicos, entre otros). (ANUIES, 2001) cuando estos elementos se conjugan, el resultado es por demás satisfactorio. Roberto García Lo ilustra de la siguiente manera.

Me dediqué a colaborar muy de cerca con mi tutor de tesis a conceptualizar lo que sería el marco teórico de la investigación y preparar artículos para ser expuestos en congresos académicos” que por cierto no se llevaban a cabo en la institución, sino que los conocía por iniciativa propia o por compañeros o por su tutor... la búsqueda de información no se limitaba a un solo sitio. Por iniciativa personal visitaba centros de investigación educativa, consultaba bases de datos, leía revistas especializadas en mi tema y mantenía vínculos con instituciones... la tutoría era fundamental, el tutor siempre atento y ameno en sus observaciones crítico en la elaboración de instrumentos y certero en los propósitos por seguir... mi tutor abrió espacios de integración y comunicación hacia el exterior, puso especial interés hacia la participación de encuentros y jornadas y paneles de discusión. (GARCÍA, 2000:100-102)

Lo que describe García forma parte de un perfil adecuado del tutor, quien cuenta con formación profesional, actualización disciplinaria, comunicación educativa y capacidad y dominio de conocimientos propios para la actividad tutorial. Aspecto que ha sido trabajado con seriedad en algunos programas de posgrado (las ciencias básicas), donde se señala que el tutor debe

1. *Contar con el grado de maestría o doctorado.*
2. *Estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la disciplina del programa o plan de estudios.*
3. *Tener una producción académica o profesional reciente demostrada por obra publicada reconocida.*
4. *las adicionales que establezca el plan o programa de estudios.* (UNAM, 2000b: Art. 3°. Y 5°.)

Contar con una sólida formación del tutor, debe ser la base para un compromiso serio que se asume con el alumno. Pues entre sus responsabilidades se encuentra:

Orientar al alumno en su formación, establecer con el alumno el proyecto de investigación y el plan individual de actividades académicas que este seguirá de acuerdo con el plan de estudios, sesionar periódicamente con el alumno y en su caso hacer las adecuaciones necesarias, informar por escrito al final de cada periodo los avances al comité tutorial. (UNAM, 2000b)

Las funciones que ejerce el tutor van desde orientaciones curriculares, cursos y talleres de nivelación, hasta la asesoría o consultoría académica a alumnos que cumplen con su servicio social, práctica profesional, etc.¹¹ Contreras retoma estos aspectos para definir lo que desde su punto de vista es un tutor.

Mi tutor, como la llamaré de ahora en adelante, es un profesor que, mediante técnicas específicas de observación, conoce a los alumnos de su grupo, les orienta y ayuda de una forma directa e inmediata, coordinando su acción con otros profesores y padres de familia. El tutor es pues

¹¹ Estas funciones son recuperadas de la universidad de Guadalajara, las cuales iniciaron en 1992, y en 1994 se estableció un programa de capacitación en tutoría académica. Actualmente estas funciones de tutoría se trabajan en las instituciones de educación superior.

orientador, coordinador, catalizador de inquietudes, conductor del grupo y experto en relaciones humanas... la tutoría es una actividad compleja, cuya eficacia y funcionalidad se encuentra sometida a diversos factores, en ocasiones ajenos a los sujetos que intervienen en ella. (CONTRERAS, 2003: 12)

Como se puede observar, la riqueza del Capital cultural que posee la UNAM respecto de su personal académico en las ciencias, las humanidades y las artes, se manifiesta en el sistema tutorial. El tutor de posgrado tiene en sus hombros la responsabilidad de cumplir con el propósito de formar a las nuevas generaciones, capacitarlas para llevar a cabo la investigación relevante, de alto nivel académico y compromiso social, que contribuya a la solución de problemas y, al mismo tiempo, fortalezca el sistema educativo en todos los niveles.

En el posgrado, el proceso educativo está orientado a la fundamentación, diseño y ejecución de la investigación; es decir, a la formación de investigadores cuyo propósito se centra en la generación de nuevos conocimientos. Así, la función del tutor de posgrado consiste en resaltar en el alumno, la importancia de los problemas y cuestionamientos sobre su entorno; inducir al análisis de problemas de investigación y abordarlos a partir de la reflexión, como estrategias para la construcción de conocimiento. De esta manera, se puede determinar que el tutorado sea el responsable de su propio aprendizaje.

En el Posgrado, los programas por su diseño curricular flexible, tienen la posibilidad (dentro de ciertos límites claro), de adaptarse a la situación de cada estudiante. En el sistema de estudios de Posgrado, la flexibilidad se concibe en tres aspectos de la estructura académica: contenidos, tiempos y espacios. En el primero, el estudiante, junto con su tutor y el comité tutorial, deciden que seminarios, cursos y talleres entre otros, se pueden contemplar para la formación del alumno en posgrado; en los tiempos, el estudiante junto con su tutor, puede participar en la decisión de la secuencia de las experiencias educativas que debe cursar. (UNAM, 2005)

Lo anterior permite, en la medida en que se avanza en el Programa de Posgrado, acabar con la idea de seriación que plantea el enfoque enciclopédico de la educación; por su parte, la

flexibilidad de espacios académicos, rompe con la idea de territorios ocupados por entidades académicas, que racionalizan el uso de infraestructura y recursos disponibles. Al abrir la gama de opciones, se supera tal idea de territorialidad y se logra que los estudiantes tengan en cierta medida, movilidad entre las entidades académicas, las dependencias y otras instancias de la universidad, así como con otras universidades nacionales y extranjeras y con instituciones y organizaciones no universitarias donde los estudiantes pueden ser formados.

La multi e interdisciplinariedad se propician con la articulación de diversas entidades académicas (donde participan Cuerpos Académicos) en los programas de Posgrado, y se basan en el diálogo y la cooperación como procesos cotidianos. Lo anterior se logra analizando las líneas de investigación para la conformación de grupos de investigación multi e interdisciplinarios, ya la generación de conocimiento y la solución de problemas trasciende las barreras disciplinarias.

La vinculación con otras instituciones de educación superior, nacionales y del extranjero, favorece la elaboración de proyectos de docencia e investigación conjuntos, así como la movilidad de estudiantes y tutores, con el consecuente enriquecimiento que conlleva la interacción de los tutores con otros académicos de reconocido prestigio.

Finalmente, la tutoría como proceso, permite que el estudiante obtenga una formación suficiente para obtener éxito como profesional, investigador y docente; así como para la toma de decisiones importantes en su vida académica; para el desarrollo de sus habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios en el ámbito académico, así como en la respuesta a sus necesidades personales y sociales.

CAPITULO II

EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM.

En la actualidad la reorganización del mundo obedece a la insuficiencia de un modelo de producción económica que orilla a un cambio de paradigma: la producción del conocimiento.

La producción y distribución del conocimiento y sus aplicaciones productivas en términos de resolución de problemas se ha convertido en el foco de atención de los procesos productivos económicos. La pertinencia de programas educativos, la competencia por medio de habilidades intelectuales, la formación de recursos humanos de alto nivel, y en términos generales la calidad de la educación son el eje de transformación de las políticas que cada nación debe asumir para su posible desarrollo.

Sin embargo, este escenario debe enfrentar varios problemas que en el orden educativo se suceden, concretamente en las Instituciones de educación superior las problemáticas existentes son: la rigidez de los programas educativos, las deficiencias en la formación de los educandos y por ende la ineficacia productiva en relación con el contexto, la heterogeneidad en los procesos y niveles de formación grupal e individual sin contar que existen fuertes resistencias académicas a la innovación, entre otras.

Sin embargo, estas situaciones problemáticas se ven rebasadas ante una lógica de mercado que desde los lineamientos de los organismos internacionales, impone condiciones de acción para los gobiernos, instituciones y actores en los procesos educativos.

Por ello, se pretende en este estudio abordar de manera general los planteamientos de los organismos internacionales así como el tipo de políticas que plantean para los países a nivel mundial. De manera específica, cómo influyen en nuestro país y el impacto que generan en la definición de políticas nacionales para las instituciones públicas como privadas, en términos de las medidas que deben tomar las IES para cumplir con los requerimientos que le son impuestos y lo que implica una reestructuración organizativa al interior de las mismas.

A. EL CONTEXTO MUNDIAL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU INCIDENCIA EN EL HABITUS TUTORIAL.

El avance del conocimiento en las últimas décadas y los acelerados cambios que se dan en los procesos tecnológicos y productivos a nivel mundial, obedecen a la transformación de los escenarios macroeconómicos que requieren de una política flexible y adecuada para enfrentar la situación que genera un nuevo tipo de interrelaciones económicas, sociales. Este proceso denominado Globalización, se plantea como un fenómeno de cambio estructural de las relaciones sociales y económicas de los diversos países y regiones del mundo para conformar un solo sistema socioeconómico, de este modo sucesos de muy distinta índole ocurridos en un solo país, puede repercutir no solo en otros países sino en el sistema en su conjunto (ESPADAS, 2000:134).

De acuerdo con Yarzabal, la globalización es un proceso impulsado por cuatro factores:

1. *La revolución tecnológica,...que se caracteriza por su gran velocidad, alcance y capacidad de retroalimentación.*
2. *Las políticas macroeconómicas diseñadas e impuestas por los organismos financieros internacionales.*
3. *La desregulación de los mercados de trabajo y*
4. *La apertura del intercambio comercial entre todas las regiones del mundo (YARZABAL: 1999).*

Con base en el cambio de las reglas de juego, la finalidad de estas políticas de orden económico consiste en establecer las condiciones para una economía abierta. Ello implica entre otras cosas, la reducción de la participación del gobierno de cada país en la economía y la reducción de los compromisos sociales adquiridos con anterioridad. Significando para la sociedad un costo muy alto. Pues la ingerencia del estado benefactor, pertenecía a un modelo del pasado que ya no es posible operar en el presente.

Así pues, bajo un nuevo Modo de producción, el conocimiento se constituye en la base de los procesos productivos, esto es, ni las materias primas ni la maquinaria jugarán el papel

que han tenido hasta ahora, como riqueza material, sin que ahora las sociedades se diferenciarán por la capacidad en conocimientos de los miembros que la componen. Es decir, *...el conocimiento y sus aplicaciones productivas, la ciencia y la tecnología, serán cada vez más el motor principal del desarrollo económico y social en todas las regiones del mundo* (GIBBONS, 1998).

Los retos principales residen en la competitividad que las sociedades deben enfrentar para elevar los niveles de calidad de vida de los individuos. Las sociedades deben de incidir en una mayor comprensión del sentido de la responsabilidad y la solidaridad, sobre la base de aceptar las diferencias culturales y de desarrollo social.

El proceso de globalización ofrece un potencial de crecimiento y abre más oportunidades a los que tienen capacidad competitiva, pero excluye en forma creciente a los que no la tienen. Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos, tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cuál significa priorizar las inversiones en educación, ciencia y tecnología e investigación (TUNERMANN, 2000), trae consigo la necesidad de repensar el futuro de la humanidad ante el fracaso de un patrón de desarrollo económico que sólo ha beneficiado a una minoría que, representa el 20% de la población y capta el 83% del PIB mundial mientras que el 60% sobrevive con menos del 6% (GOROSTIAGA, 2000: 2).

Esta situación, presenta márgenes de reducción en el gasto destinado a las necesidades o aspectos prioritarios. Lo que deja entrever una falta de compromiso de los gobiernos en diversos países con el futuro de sus propios pueblos; el caso de América latina es un ejemplo, ya que se quedaron lejos de cumplir la meta de destinar no menos del 7 al 8 por ciento de su Producto Interno Bruto a la educación antes de finalizar el siglo XX, como se habían comprometido en la “*Declaración de México*”, aprobada en diciembre de 1979 (TUNERMANN, 2000: 1).

Aspecto que incide de manera directa en la educación superior, la cual debe enfrentar los nuevos retos que derivan de la globalización de la economía y los efectos que produce en todos los ámbitos del quehacer humano y profesional; como sucede en la producción, la difusión y la aplicación del conocimiento, que dejan de ser patrimonio de las universidades y se diseminan en un “sistema distribuido de producción del conocimiento”, donde participan cada vez más otros actores —institutos no universitarios, organismos públicos, laboratorios industriales, centros de estudio y consultorías— (GIBBONS, 1998: 9). Por ello, los países en vías de desarrollo no deben desatender la formación en las instituciones de educación superior (IES), ni dejar de formar una masa crítica de personas calificadas y cultas, si quiere garantizar un desarrollo más autónomo y menos dependiente del exterior (UNESCO, 1998).

Es indispensable establecer el perfil de institución de educación superior que responda a los retos del nuevo siglo. La cual tiene en la “pertinencia” uno de los atributos más favorables para vincularse al sistema distribuido de producción del conocimiento o, en términos de la UNESCO, a la “sociedad mundial del conocimiento” (UNESCO, 1998: 5) lo que no implica un cambio radical de actitud ante la nueva situación sino una serie de adaptaciones que necesariamente van a responder a un contexto social inserto en la globalización (GIBBONS, 1998: 2).

La eficacia en los recursos humanos que están formando las IES requiere fomentar nuevas clases de aptitudes intelectuales y personales que, desafortunadamente, no se sabe bien cuales son y si pueden enseñarse utilizando los medios estructurados; no obstante, un punto de partida puede ser la asociación entre universidades, la promoción de intercambios internacionales de estudiantes de posgrado y el establecimiento de vínculos más estrechos con la sociedad y, en particular, con la industria (GIBBONS, 1998: 49-52). Por otro lado, la necesidad de alcanzar la calidad en los planes y programas puede atender la recomendación de la UNESCO acerca de la aplicación de una autoevaluación interna en las propias instituciones y un examen externo realizados con transparencia por expertos independientes, en lo posible especializados en lo internacional (UNESCO, 1998:15).

Diversos organismos internacionales han incidido en las políticas de cada país en el mundo. Uno de ellos, El Fondo Monetario Internacional (FMI), se ha convertido en el motor de una tendencia poderosa, pues aprueba y supervisa los programas de ajuste estructural que aplican los países y este proceso aparece por la necesidad financiera que presentan los gobiernos. Para solicitar un préstamo, un país en cuestión debe someterse a una serie de evaluaciones. El FMI establece condiciones que tienen que ver con diferentes campos como la administración pública, el gasto público programas sociales, etc (LÓPEZ, 2002: 7) y en forma indirecta estos condicionantes tocan al sistema educativo. El enfoque y prejuicio de este organismo internacional es importante porque se constituye en una influencia para la determinación de políticas nacionales y más aún cuando la propuesta se respalda con recursos financieros para la educación.

Otro organismo internacional como el Banco Mundial, considera que la educación superior se encuentra en crisis, resentida principalmente por lo que se espera de ella en términos de resultados de retorno social. Así, los países en desarrollo han resentido las drásticas caídas del gasto público y ajustes fiscales de manera importante por la concepción que el Banco Mundial hace de las IES donde se plantea que la tarea social y económica que tiene es la formación de recursos humanos, pues se considera que impacta de manera muy importante el desarrollo de un país. Por lo tanto establece que se debe reformar a las IES considerando las siguientes direcciones:

1. Impulso a la educación privada
2. Diversificar recursos financieros, incluyendo un costo compartido con estudiantes y fondos gubernamentales.
3. Redefinir el rol del gobierno.
4. Considerar políticas designadas a dar prioridad a objetivos de calidad y equidad.

Lo anterior es posible si se consideran las siguientes medidas:

- a. “Control del acceso a la educación superior pública, sobre la base de la eficiencia y criterios de selección equitativos.
- b. Propiciar el desarrollo de las instituciones con diferentes programas y diferentes misiones
- c. Establecer un medio ambiente positivo para las instituciones privadas,
- d. Introducir o incrementar, compartir costos y otras medidas de diversificación de recursos.
- e. Proveer préstamos, becas y esquemas de estudio-trabajo para asegurar que todos los estudiantes calificados tengan la oportunidad para continuar con su educación superior.
- f. Ubicar de forma transparente recursos a la educación superior y que éstos fortalezcan su calidad e incrementen su eficiencia.
- g. Proveer autonomía en el cómo las instituciones públicas pueden obtener y usar recursos y determinar su canalización a los estudiantes” (DIDRIKSSON, 2000)

De acuerdo con el **Banco Mundial** “la educación superior juega un papel muy importante en la posición de las naciones y la economía mundial y contribuye directamente a la **elevación de la productividad** del trabajo, la energía emprendedora, a la calidad de vida, a propiciar la movilidad social, a **fortalecer la participación política** y la sociedad civil y a promover la democracia gubernamental, en general al **crecimiento económico** y al mejoramiento de los estándares de vida del conjunto de la sociedad” (DIDRIKSSON, 2000: 11)

Por su parte, el **Banco Interamericano de Desarrollo** busca como objetivo principal la elevación de la calidad de desempeño en las IES, atendiendo principalmente el **liderazgo académico, el trabajo profesional, el entrenamiento técnico** y desarrollo y la educación superior en general por tal motivo el BID orienta sus **políticas** atendiendo su **perfil bancario** con apoyos financieros que mejor rendimiento presenten; aunque **propone impulsar cambios en áreas problemáticas de la educación superior** como son: “- Excesivo poder en manos de estudiantes y maestros que mina la autoridad legítima y la responsabilidad de funcionarios, falta de mecanismos para incentivar o castigar al personal

no docente , etc.”...” El BID propone apoyar iniciativas de cambio de la educación superior, específicamente desde iniciativas gubernamentales para promover expertos y fondos para establecer mecanismos de acreditación y sistemas de información y evaluación, mecanismos de fondos competitivos o diferentes tipos de estudios. (DIDRICKSSON, 2000)

En el mismo sentido, la **Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propone un conjunto de lineamientos de políticas** y componentes **para efectuar reformas en la educación superior** de los países de América Latina como son:

“1.-**Flexibilidad.** Se propone la **reforma a la organización rígida y profesionalizante** y a la especialización precoz normalista, para impulsar tres tipos de flexibilización en el subsistema: una flexibilidad de ramas que lleven a un nivel determinado de formación, sobre todo la licenciatura; una diversificación de los niveles y los tipos de formación; y la posibilidad de progresar mediante una formación a lo largo de toda la vida.

2.-**Pertinencia.** Se propone ampliar las relaciones con la sociedad, pero sobre todo se entiende con las empresas, los empleadores y sus organizaciones representativas.

3.-**Calidad.** Se propone superar los indicadores estrechos de **eficiencia terminal, para asegurar mediciones referidas a la evaluación de los conocimientos y la competencia de estudiantes**; evaluación de conocimientos y **competencias** de cada rama como se ha implementado con el CENEVAL

4.-Así como **modificar sistemas de acreditación tradicionales** que se llevan a cabo por la simple vía de la titulación”. (DIDRICKSSON,2000: 17)

Estos organismos internacionales establecen en su naturaleza dinámica, condiciones de orden económico que inciden en las políticas de cada nación. Concretamente en el orden de las políticas educativas su atención se centra en:

- a) “Construir un espacio abierto para la **formación superior** que propicie el **aprendizaje permanente**, brindando una óptima gama de opciones y la **posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema**”...

- b) **Promover, generar y difundir conocimiento por medio de la investigación** y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, **proporcionar las competencias técnicas adecuadas** para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas”

- c) La adjudicación de **incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento**, lo cual incluye el establecimiento de aranceles o cuotas a los estudiantes y la vinculación y el otorgamiento de fondos públicos al desempeño institucional.

- d) La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación superior.

De acuerdo al inciso d, Para estos organismos, el papel del gobierno en la educación superior debiera ser, limitado y con ello la educación pública. Bajo la óptica de su enfoque economicista, el papel del gobierno es sólo de promotor de la empresa privada.

En un sentido más conciliatorio con la producción de conocimiento para el contexto mismo, La **UNESCO** se preocupa por los cambios en la educación superior y no se centra como los anteriores organismos en problemas de financiamiento, evalúa las tendencias mundiales más importantes que pueden incidir en los cambios de la educación superior, tratando de **buscar un modelo original y alternativo para cada país** bajo las nociones de **pertinencia**, calidad e internacionalización que van a determinar la situación estratégica de las IES en la sociedad.

Con ello se plantea impulsar la cooperación internacional, promover la modalidad académica, revertir los efectos negativos de la fuga de cerebros, todo en la lógica de favorecer la transferencia de conocimientos comprendidos como un bien social y no comercial.

B. LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR NACIONAL Y SU INCIDENCIA EN EL HABITUS TUTORIAL.

En el nuevo paradigma de organización macro social, las instituciones han tenido que redefinir sus estructuras en relación con los gobiernos. Su nivel de dependencia económico es trastocado por una tendencia de responsabilidad económica cada vez mayor hacia sí misma. En términos de política económica, ello refiere a una concepción de independencia denominada “autonomía de gobierno.” Esta noción plantea una dirección de responsabilidad distinta. Es ante la sociedad donde se tiene que rendir cuentas y es el gobierno quien debe asumir la función de vigilar que se cumpla.

Entre las diversas instituciones que deben adquirir estos compromisos, se encuentran las del ámbito educativo. Concretamente las instituciones de educación superior, entre ellas los tecnológicos y las universidades públicas. Para las instituciones educativas del orden privado ello significa las posibilidades de expansión. El riesgo que se corre en este proceso es la calidad de la educación. El volumen de individuos inmersos en este proceso tiene como afectación directa, los recursos presupuestados para ello.

En este marco, y con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC), entre México, Estados Unidos y Canadá, las IES enfrentan una serie de políticas de evaluación y revisión de la calidad de su enseñanza; en el nivel financiero los organismos internacionales han planteado como condicionante, la reducción del gasto del estado y la búsqueda de fuentes alternas para obtener recursos; las viejas necesidades del ámbito laboral se han modificado y sin embargo las universidades públicas no se han adaptado al ritmo en que se presentan los nuevos requerimientos, en la investigación, la creación de patentes, y en la formación de recursos humanos que las empresas de nuestro país solicitan, ya que el mundo globalizado, o regido por acuerdos regionales, como hemos dicho, se mueven hacia el horizonte de relaciones novedosas de trabajo, así como nuevas tecnologías en la generación y difusión del conocimiento sólo por mencionar los signos más claros de esta etapa, (CORDERA: 1995).

La educación superior se enfrenta a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios; una mejor capacitación del personal, la **formación basada en competencias**, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza; la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudio; las posibilidades de un mercado laboral; el establecimiento de acuerdos de cooperación y de acceso a los beneficios de orden formativo.

Así, la educación superior y la investigación forman parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y tecnológico de los individuos de sus comunidades. Requiere de la transformación y el cambio en la sociedad actual.

La investigación científica y el desarrollo cultural académico que se lleva a cabo en las universidades pretende que el tipo de sociedad que se esté formando, este basado en una tecnología más diversificada que tiene como materia prima el conocimiento que será considerado como la única fuente de competitividad a largo plazo y que sólo puede ser desarrollado por medio de las habilidades de los individuos que estén organizados socialmente y cuya formación se haya derivado de planes y programas de educación superior.

La satisfacción de estos requerimientos académicos sólo puede basarse en unos planes de estudio que promuevan un aprendizaje basado en la **solución de problemas y no en las disciplinas, lo cual lleva necesariamente un carácter transdisciplinario**. Esto se debe a la naturaleza misma de los problemas —pobreza, intolerancia, violencia, analfabetismo, hambre y enfermedades— que cada vez se vuelven más y más complejos y no pueden abordarse desde el marco de una sola disciplina o bien, sólo pueden abordarse con la metodología de las ciencias de otras áreas (GIBBONS, 1998: 45; UNESCO, 1998: 26).

Sin embargo, los procesos de reestructuración en las formas organizativas de la producción de conocimiento para la resolución de problemas, requiere de condiciones mínimas de inversión en la investigación. Al respecto Ortega (2000) nos informa que el gasto en investigación y desarrollo como porcentaje del Producto Interno Bruto en México, fue

del .02 % en 1993, de 0.275% en 1994 y de 0.29% en 1995 “...y aunque ha venido creciendo, es relativamente bajo. El promedio en los países miembros de la OCDE es de 2.14 %”. Ello habla de procesos muy lentos de acercamiento y solución a las problemáticas propias de nuestro contexto educativo. Lo que exige en tiempos cada vez más cortos, procesos de gestión con productos realmente valiosos para la sociedad. Lo que significa la diversificación de financiamiento de los recursos que se necesitan en las instituciones de educación superior del país. Este fenómeno llevó a algunas instituciones de educación superior, (como es el caso de Universidades Tecnológicas) a establecer un giro en torno a las formas de allegarse de recursos para la formación de recursos humanos de alta calidad.

Sin embargo, la calidad de formación depende de una calidad en los formadores. La calidad académica no se garantizaba con un crecimiento en los recursos o de plazas de tiempo completo para los profesores de educación superior. Al contrario, la calidad académica se volvió más inconsistente pues estos profesores no asumieron las nuevas obligaciones que eran distintas a las tradicionales. La supervisión, el apoyo al trabajo de los alumnos fuera de aula y la impartición de tutorías, son aspectos necesarios en la formación de los nuevos sujetos. En eso estriba gran parte de la calidad en la educación superior.

Habría que tomar en cuenta que hablamos de calidad heterogénea. Es decir, de procesos diferenciados de formación de recursos humanos. *Hablamos de grupos de estudiantes con una diversidad de capacidades y destrezas. Desde alumnos competitivos hasta estudiantes que difícilmente entienden las lecturas que deben estudiar.* (ZORRILLA, 1995)

C. LAS NUEVAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y CONSTITUCIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

Las nuevas formas de organización de los mercados y la riqueza en el mundo en regiones, incide de manera directa en las nuevas formas de producción y consumo del conocimiento. Para ello se hace indispensable desde la perspectiva de organismos internacionales como el Banco Mundial, la introducción de políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad. (BANCO MUNDIAL, 1994).

La calidad referida a pertinencia, eficiencia y eficacia. Categorías básicas, que desde esta perspectiva de pensamiento, permiten establecer el nivel de competencias de cada una de las actividades productivas de un país o región. Pero ello requiere de claridad en las nuevas formas de organización en términos de asociación y vinculación y de las obligaciones y derechos que ello deriva. *La base de este nuevo arreglo depende del acuerdo profundo de una sociedad sobre los valores a que aspira.* (ZORRILLA, 1995)

En este tenor, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), SEP, no solamente considera las recomendaciones de organismos internacionales en los aspectos estrictamente educativos, sino que visualiza y orienta sus políticas para hacer de la educación un proyecto autofinanciable.

Las condiciones que motivaron un auge de financiamiento educativo en la década de los setenta se ven bruscamente interrumpidas a principios de los ochenta. No solamente se detuvo este crecimiento, sino que se invirtió. (ZORRILLA, 1995: 33) como consecuencia, los recursos para las instituciones de educación superior se vieron diezmadas en el resto de la década de los ochenta.

Esto debido a que “en la década de los 80 se presentaron saldos negativos en el ámbito educativo en la pertinencia debido a que las IES perdieron iniciativa y capacidad para

conformar esquemas de desarrollo regional propiciando que las IES y el desarrollo regional se diera por medio del programa de gobierno en donde se encontraba la institución; también con saldos negativos la cobertura y calidad a nivel nacional, ya que existen en las comunidades académicas fuertes resistencias hacia la innovación, así como desigualdades en el desarrollo económico en las entidades federativas del país.

Por su parte, organizaciones como la ANUIES establece como prioritaria la necesidad de revisar y adaptar en forma constante los contenidos educativos y diseñar los nuevos planes curriculares para ofrecer una mejor formación que responda a la economía abierta que impone una competencia nacional e internacional. (ANUIES, 2000: 63) Uno de los problemas principales que señalan son la ineficacia en términos de su relación productiva con el contexto aunado a una baja eficiencia terminal.

Actualmente existen tendencias preocupantes en cuanto al desempleo y subempleo de los **egresados de educación superior**. Ello por dos razones: las deficiencias en la formación y la oferta excesiva de egresados de algunos programas. Por ello se hace necesario **actualizar periódicamente los perfiles terminales** de los programas. La finalidad es garantizar que los egresados cuenten con los conocimientos, competencias y valores éticos que corresponden a la profesión y reorientar los programas educativos que respondan a las nuevas exigencias sociales y a las necesidades regionales. (Plan nacional de Educación: PNE)

Se hace necesario el establecimiento de programas integrales a partir de la mejora de sus insumos, procesos y resultados educativos, cuyos proyectos se apeguen en objetivos, líneas de acción y metas. (Ibid.)

Una de las deficiencias de formación de los **egresados** de educación superior se debe a la **orientación de trabajo endógeno de las instituciones**, quienes producen para ellas mismas, desaprovechando las oportunidades de colaboración con otras instituciones dentro y fuera del país. La movilidad de los estudiantes es muy escasa debido a la rigidez de los programas educativos y la **carencia de instrumentos de coordinación** entre instituciones.

Para ello es necesaria la transformación de un sistema cerrado en uno abierto, cuyas redes de cooperación institucional regional permitan hacer un mejor uso de los recursos disponibles, lo que permitirá establecer estructuras y perfiles de formación profesional flexibles. (PNE. 197)

Bajo esta perspectiva, La formación de recursos humanos de alto nivel se mueve hacia el horizonte de relaciones novedosas de trabajo en la generación y difusión del conocimiento (DIDRIKSSON, 2000).

Resultado de esto fue que en 1984 se establecieron algunos programas orientados hacia la promoción de metas cualitativas específicas en el caso concreto de los investigadores de alto desempeño y calidad, es la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Con ese escenario la educación mexicana en la década de los 90, pretendió que todas las universidades públicas dieran un cambio en sus estructuras tradicionales a **nuevos modelos académicos** como **resultado de su origen, naturaleza, trayectoria política** y relación con el entorno de las universidades;

El impacto en las políticas educativas se vería reflejado en tres ámbitos: la conducción del sistema de educación superior y otros dos relativos a la vida interna de las universidades: los valores de los académicos y los cambios institucionales. (MENDOZA, 2002: 129)

Sin embargo el cambio se dio sin orden respecto a los retos del mundo globalizado, la influencia de la política nacional a través de las definiciones establecidas por SEP, y ANUIES (en cuanto a los plazos para la evaluación de planes y programas de estudio, entre otros), además de presiones de financiamiento, así como las nuevas reglas que fueron establecidas por la **política nacional en educación superior**, se dio la incorporación de programas dirigidos a modificar todos los aspectos de la vida académica de las universidades que cumplen también con acuerdos comerciales que México ha firmado en los 80 y en donde se puede observar claramente el efecto resultante en las cuestiones académicas pues para implementar y desarrollar un proyecto se depende de financiamientos

extraordinarios los cuales han definido claramente sus prioridades dentro del modelo de desarrollo económico de cada país.

Al finalizar la década de los 90 en la UNAM lo que realmente se fortaleció fue la *investigación y el posgrado pues en el resto de la Universidad se vivía una profunda heterogeneidad de recursos, avances científico-tecnológicos e innovación educativa entre niveles, escuelas, institutos, centros de investigación y unidades multidisciplinarias* (HERRERA, 2001:10)

D. LA CONFIGURACIÓN DE UN NUEVO HABITUS TUTORIAL EN POSGRADO.

La formación académica, científica y tecnológica de los recursos humanos —trabajadores del conocimiento— requiere una reorganización o reinención de la universidad, lo que significa transformarla en una entidad productora con el más alto valor agregado, donde los resultados de la investigación científica se conviertan en propiedad intelectual, mercancías comercializables y así, en motor del desarrollo económico. La evolución de la universidad la llevó a sustituir la imagen de aquella universidad tradicional, junto con las funciones y los propósitos que tuvo originalmente, por otra, en la que tuvo a su cargo preservar la cultura y generar nuevos conocimientos; ahora, en la llamada “segunda revolución académica” se ve impulsada a convertir su trabajo académico en un valor económico (DIDRIKSSON, 2001: 6-7).

En este sentido **El Plan Nacional de Educación 2001-2006**, señala

*La reformulación del concepto clásico de universidad es el resultado del **impacto de las nuevas tecnologías en los procesos educativos**. Deberá repensarse la organización universitaria como espacio centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, así como en el equilibrio armónico de sus funciones.* (PNE.2001. 6)

Ello requiere cambios radicales en la organización estructural de las instituciones educativas y por supuesto de las normas jurídicas que los acompañan. Al respecto la Dra. Alma Herrera señala que “uno de los sucesos nacionales de mayor impacto en el marco jurídico que sustenta el funcionamiento, las atribuciones normativas y operativas de los estudios de posgrado fueron las modificaciones al artículo 3ro. Constitucional que en 1993 se realizaron en la fracción IV. La fracción dice *Toda la educación que imparta el estado será gratuita*” y se agregó la modificación de la fracción V donde dice que el estado “... promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades de educación- incluyendo la educación superior – necesarios para el desarrollo de la Nación (SEP, 1993: 28). Es decir que tiene la misma obligación de promover y financiar a las escuelas particulares que oficiales, aunque para

ANUIES, SESIC, SEP y OCDE aceptan que en el ámbito educativo se busca hacer de la educación superior un proyecto autofinanciable. (HERRERA, 2001: 3)

Entre algunas causas que pueden explicar la expansión del posgrado en México, se encuentran:

1. El deterioro de la calidad académica en el nivel licenciatura, que convirtió a los estudios de posgrado en un recurso “remedial”.
2. Los requerimientos del mercado de trabajo que se han elevado ante una progresiva devaluación de los títulos de licenciatura, -La institucionalización y el desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología que propiciaron el surgimiento y desarrollo de programas, otorgando, además, becas a los estudiantes.
3. Las presiones de profesores y funcionarios dentro de las instituciones y dependencias académicas, así como de los gremios profesionales y académicos en la búsqueda de prestigio y reconocimiento social de sus respectivas disciplinas profesionales. En poco más de 20 años se pasó de un financiamiento negociado con la planeación a uno controlado con la acreditación (VILLASEÑOR, :335), el reto sigue siendo cómo ofrecer una formación superior de calidad a grupos cada vez más numerosos.

Aunado a ello, los lineamientos y parámetros establecidos en el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), que se implementó en 1991 (GRAEF, 2002: 19), representan un referente para evaluar la calidad de los posgrados impartidos por las IES en México.

Una muestra de lo anterior consiste en señalar que en 1998, había 478 programas de posgrado incluidos en el padrón, de un total de 3470; ello significó que más del 86% de los posgrados no reunían los criterios nacionales de calidad. Cabe preguntarse si en esta situación las IES podrán satisfacer las expectativas del creciente número de estudiantes de licenciatura interesados por cursar estudios de posgrado, para adquirir una formación profesional que facilite su ingreso al mercado laboral globalizado; tal como lo revela un

estudio preliminar aplicado a una muestra representativa de estudiantes de licenciatura de diversas instituciones del país, en el que un 79% de estos estudiantes consideran entre sus planes realizar estudios de posgrado, en contraste con el 13% que en 1999 los cursaban (ANUIES, 2000: 95-99).

La implantación de nuevas funciones en las instituciones de educación superior en México y, en particular, en los Posgrados que imparten, puede empezar por hacer un uso eficiente de la estructura y los recursos con que cuentan actualmente e irse asociando para compartir esos recursos; con la finalidad de desentrañar la complejidad de los problemas de su entorno local, regional y nacional para contribuir en la búsqueda de soluciones. *Si la ciencia no ayuda a solucionar los problemas que enfrentan los países en desarrollo, entonces habrá que darle una oportunidad a la investigación* (GIBBONS, 1998: 62).

Para satisfacer las demandas de la sociedad del conocimiento los planes de estudio de posgrado deben inducir la **formación de investigadores** que puedan adaptarse a la naturaleza cambiante de los problemas que serán abordados y, así como los problemas pueden ser transitorios, los grupos de investigación también pueden serlo; sin embargo, y como lo establece Gibbons, **las pautas de organización y comunicación** persisten como una **matriz** que servirá **para formar otros grupos y redes**, destinados a abordar nuevos problemas y, para ello, no sólo **deben estar preparados los investigadores** —en cuanto a la **aptitud y la actitud para adquirir nuevos conocimientos**— sino las mismas instituciones, que han de estar dispuestas a establecer las alianzas y las asociaciones necesarias para cubrir las exigencias originadas por las nuevas circunstancias, en las que la certidumbre que se tenía en cuanto a funciones y objetivos ha cedido el paso a la incertidumbre, y el reto, según Tunermann, consiste en transformarla en creatividad.

Asimismo, **los planes de estudio de posgrado deben inducir la formación de cuadros de expertos con una sólida formación científica y humanística** que responda con sustento en la imaginación, el ingenio, la habilidad creativa y la experiencia a los retos que representan el enlace entre ciencia-tecnología-sociedad-desarrollo y la naturaleza cambiante de los problemas que genera. De esta manera, se **obtiene la pertinencia en la formación**

de los recursos humanos y la visión para lograr la coherencia entre los objetivos y los perfiles terminales que satisfagan las necesidades del mercado de trabajo y se incorporen a los proyectos de desarrollo local, regional y nacional, para que las IES contribuyan a la solución de los problemas del país (ANUIES, 2000)

Tratando de atender esas necesidades, el gobierno federal crea un nuevo programa cuyo propósito es atender una formación de calidad en el Posgrado.

...el gobierno federal...creará el Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional (PFPN, SEP-CONACYT) con el propósito de impulsar la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado que se ofrecen en las instituciones (mejora del perfil del personal académico, pertinencia de la oferta, tasas de graduación, infraestructura de apoyo, etc.). otorgándose especial atención al fortalecimiento de los programas en el nivel de doctorado (SEP, 2001: 207).

Desde la perspectiva de la SEP, lo anterior deja entrever varias situaciones problemáticas que se tienen que atender de manera específica en el posgrado:

1.- **Mejorar el perfil del personal académico.** Lo que tiene que ver con la formación de los académicos, y que otorga una orientación específica del posgrado, que es la de cubrir la necesidad de académicos con formación de posgrado, esto es, la orientación del posgrado hacia la docencia y que se relaciona con el indisoluble binomio profesor-investigador.

2.- **Pertinencia de los estudios de posgrado.** Lo que intenta responder la pregunta ¿qué necesidades pretenden satisfacer los estudios de posgrado? Una posible respuesta es la señalada en el mismo documento citado “...la mejora continua de la calidad de los programas de posgrado”. Esto acorde con lo señalado anteriormente, en relación a la eficiencia terminal.

3.- **Eficiencia terminal,** determinada como tasa de graduación: lo cual implica dos situaciones concretas: a) hacer eficientes los programas de posgrado en cuanto a titulación y b) con ello se haría posible aumentar “el perfil del personal académico”.

4.- Se acepta que existen problemas en cuanto a la infraestructura de apoyo para la realización de los posgrados, lo cual se traduce en edificios, bibliotecas, computadoras, programas de computadoras, intercambios internacionales, información actualizada, etc.

Otra de las **políticas** señala: *“Impulsará la investigación en ciencias y humanidades en las instituciones para fortalecer las capacidades nacionales en la generación y aplicación del conocimiento en éstas áreas y para mejorar la calidad de los programas educativos que ofrecen.* (SEP, 2001)

Adicionalmente se afirma:

“Promoverá en las instituciones el desarrollo de la ciencia básica vinculada con la formación de recursos de alto nivel.” Y más adelante señala: *Alentará la apertura de programas de posgrado de buena calidad en áreas de interés local, regional o nacional* (SEP, 2001).

Si bien es cierto que la calidad es un aspecto importante dentro de los planes y programas de posgrado, esta no se puede resolver a partir de medidas eficientes de corte cuantitativo como lo es el aumentar el número de graduados y sobre todo en el nivel de doctorado o de establecer estímulos económicos a los docentes a través de diversos programas. Los ingresos extraordinarios que reciba un personal académico y sobre todo de nivel de posgrado no garantiza un mejor desempeño dentro de un programa o su posible relación productiva con el contexto. Ello no cubre necesariamente un perfil de personal académico.

Un aspecto que no queda claro en los puntos que señala la SEP respecto a las problemáticas del posgrado es la noción de calidad que pretende mejorar. Aún más cuando habla de “buena calidad”. A ello habría que agregar sobre todo que no establece el “cómo” la va a mejorar. Tal parece que esta responsabilidad de lenguaje es parte de lo que tienen que asumir las IES y en concreto, los programas de posgrado. Tal parece que parte de los trabajos de investigación en este nivel debe ser descifrar este aspecto. Un ejemplo de ello es el título “hacia un programa nacional de posgrado” instaurado en el XVI Congreso Nacional de Posgrado en México.

Ya se ha señalado con anterioridad que más que hablar de calidad en la educación, es pertinente hablar de procesos de calidad educativa. Lo que realmente constituye un problema es que dichos procesos son heterogéneos por las formas de organización de las IES y por el nivel de conocimiento de los sujetos al momento de ingresar a un programa.

Hablar de investigar sobre problemas propios del contexto para ir en la búsqueda de soluciones es un aspecto sumamente complejo que ya han señalado organismos internacionales como la UNESCO sin embargo, la SEP aumenta dichas preocupaciones al señalar que ello debe ser a través de la mejora en la calidad de los programas educativos en donde el posgrado forma parte medular a través de la investigación.

Desde 1940 los esfuerzos para establecer tres aspectos prioritarios del posgrado en México (como son la **especialización**, la **formación docente** de nivel superior y la **investigación científica**), han tenido que enfrentar las limitaciones que de tipo estructural se han presentado a lo largo de seis décadas. Si bien es cierto, que en los programas de posgrado se puso principal atención a la especialización profesional, se desatendió otros dos aspectos prioritarios: la formación docente y la investigación. No fue sino hasta mediados de los sesenta que se hacían patentes las preocupaciones por impulsar la formación docente y hasta los años setenta cuando se sentaron las bases para su operación a través de diversos programas que se desarrollaron en los años ochenta y parte de los noventa. Sin embargo, un aspecto continuaba pendiente: la formación en investigación. a nivel nacional sólo dos instituciones contemplaban y operaban este aspecto. La UNAM Y EL IPN a través del CINVESTAV.

En México, los estudios de posgrado inician su proceso de maduración alrededor del año 1940 como una necesidad de contar con especialistas, tanto para la docencia de nivel superior, como para la investigación que en esa época se realizaba principalmente en la UNAM y el entonces recién creado IPN. Sin embargo, hace escasas cuatro décadas se inicia su estructuración formal cuando se crea el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV)” (OMNIA, 1994:65).

El tipo de formación en investigación que se llevo a cabo en el posgrado de los años cuarenta a los setenta estaba orientado a la especialización y aún más a la especialización de corte tecnológico (ALCANTARA: 2000), es decir, el impulso a las Ingenierías a través de los programas de posgrado obedecía más a tendencias de política educativa que a las necesidades mismas de formación. En términos de las Ciencias Sociales y las Humanidades, esto continuaba pendiente. Aún cuando desde el punto de vista de Martiniano Arredondo, la función primaria era clara.

*La función formal y primaria del posgrado en México, ha sido de corte académico, es decir, la de formar cuadros para sus propias instituciones de educación superior. Para la realización de actividades de docencia y de **investigación**.* (SÁNCHEZ Puentes, 1998: 363)

En lo referente al conocimiento es importante mencionar que esta función primaria ha generado modificaciones en cuanto a la forma de producirlo y de apropiarse de él, así la investigación y la enseñanza ya no serán actividades aisladas sino que es necesaria la interacción de distintos productores de conocimiento, aprovechando cada vez más los recursos que brindan las nuevas tecnologías en cuanto a información y a comunicación. Sin embargo, es importante que en las universidades se aprenda a utilizar los recursos intelectuales con que cuenta, con la finalidad de crear condiciones para interactuar en la producción del conocimiento, un conocimiento que le permitirá participar en el campo de la oferta y la demanda, así, esta oferta y esta demanda producirán cambios que generarán innovaciones las cuales serán valoradas dependiendo de su aportación a la economía en general.

De esta manera los cambios que se produzcan deberán ser flexibles permitiendo que la educación superior se involucre en procesos más grandes de innovación, competencia y desarrollo económico.

La importancia que se le ha dado a la investigación en el nivel superior no debe dejar a un lado la enseñanza pues es un binomio que deben caminar juntos, ya que **la investigación aumenta el cúmulo de conocimiento especializado y lo transforma articulando la**

estructura de las disciplinas que con el tiempo modifican ideas, técnicas y métodos que resultan indispensables para la enseñanza.

En esta medida, se hace referencia a **dos diferentes formas de estructuras que se encargan de producir el conocimiento:**

- a) *El conocimiento generado en estructuras de disciplinas científicas: se basa en ideas, valores, métodos, normas que se constituyen en el campo de estudio y cumplen adecuadas prácticas científicas para la producción del conocimiento. (Modalidad 1).*

- b) *Sistema distribuido de producción del conocimiento: interacción con otros productores de conocimiento (Modalidad 2)*
 - *Conocimiento generado en el contexto de aplicación.*
 - *Carácter transdisciplinario.*
 - *Heterogeneidad y diversidad organizacional.*
 - *Mayor responsabilidad social.*
 - *Un sistema de base más amplio para el control de calidad. (GIBBONS, 1998)*

Con estas dos modalidades de crear conocimiento se pretende mostrar los cambios que se generan en la transición de una modalidad a otra, sin embargo, al situarse en el campo de estudio se puede observar que no existen las condiciones para situarse en una o en otra modalidad específicamente, pues se pretende dejar los usos y costumbres (M-1) para adoptar los elementos que proporciona la otra modalidad (M-2) pero no se cuenta (al menos en países en vías de desarrollo como es el caso de México), con los recursos necesarios. En la modalidad 2 se pretende que todos aquellos actores que participen en procesos de formación para la investigación reflexionen en torno a la investigación misma, pues resulta limitado pensar que la investigación se basa sólo en términos científicos y técnicos, sino que se deben incorporar opciones para la solución de las problemáticas. Esto hará que los que intervienen en la producción del conocimiento se conviertan en agentes activos de la misma y en la evaluación de su propio desempeño.

Es en este punto, donde la estructura actual de los posgrados posibilita la intervención de los agentes sociales en la producción de conocimiento y permite a través de la agrupación de las instituciones y entidades educativas, el desarrollo de disciplinas o áreas de conocimiento afines en torno a un programa de formación.

En el marco de relaciones que establece la UNAM con la sociedad contemporánea, el proyecto del posgrado ha reorientado esta formación hacia diferentes modelos de formación profesional que pueden insertarse en diversos ámbitos laborales, como una forma de respuesta a las necesidades y requerimientos profesionales de la sociedad. Los objetivos que establece el actual reglamento de Posgrado, el cual especifica el sentido de la formación:

Las maestrías en la UNAM proporcionaran al alumno una formación amplia y sólida en la disciplina y tendrán al menos uno de los siguientes objetivos: iniciarle en la investigación, formarlo para el ejercicio de la docencia de alto nivel; desarrollar en él una alta capacidad para el ejercicio académico o profesional. (RGEP, 1997)

Por su parte, los estudios de doctorado contemplan como modelos de formación, la preparación para la realización de investigación original y la sólida formación disciplinaria, ya sea para el ejercicio académico o para el profesional del más alto nivel. (Ibid.)

La congruencia de este proyecto implicó un cambio en los marcos del conocimiento, mediante los cuales se realiza la formación, ya que se dio cabida al conocimiento operativo, práctico y útil, propio de los ámbitos laborales hacia los que se perfiló la formación, de tal manera que en este proyecto conviven en un mismo espacio de formación el conocimiento científico y el operativo. En esta transformación, el conocimiento científico, se ha constituido como la base de la formación de los posgrados, permanece la plataforma en los estudios de doctorado, mientras que los conocimientos estratégicos son el eje de los estudios de maestría.

En el posgrado de la UNAM, “el saber como” es el eje de las maestrías profesionalizantes, con un perfil de formación orientado al uso del conocimiento; el “saber” se desarrolla en

los estudios de doctorado, el cual sigue tendiendo como prioridad la formación para la producción del conocimiento científico. (IBARRA, 2003:105)

En el nivel de maestría, la formación básica representa el espacio donde se consolidan los conocimientos de las distintas disciplinas o áreas de conocimiento. La base de esta formación es el conocimiento operacional, que se traduce en capacidades y habilidades de tipo práctico que intentan conformar un conjunto de competencias académicas y profesionales. La otra opción, estriba en la formación en investigación básica y aplicada, misma que ofrecen los programas de maestría y posibilita el inicio a la investigación. Constituye en modelo de formación híbrido y confuso que intenta ser una síntesis de los marcos cognitivos, ya que la formación en investigación básica está perfilada a lograr el avance del conocimiento científico, mientras que la formación en investigación aplicada tiene como eje la aplicación del conocimiento para solucionar problemáticas propias del sector industrial, de servicios, de un campo de conocimiento, o de una ciencia específica. A diferencia de los programas anteriores, donde el nivel de maestría estaba perfilado a una formación sólida en investigación (formación en investigación), misma que tenía como eje los conocimientos y habilidades para la producción de conocimientos científicos y cuya formación culminaba en el doctorado, la formación actual, es de corto alcance y esta destinada a formar sujetos con capacidades para desempeñarse como apoyo para la realización de investigación (formación para la investigación). (Ibid. 106)

La figura de ayudante de investigador que se visualiza en la formación en investigación básica y aplicada se forma en el marco de la aplicación del conocimiento, con lo que se cancelan las posibilidades de que los egresados de los programas de posgrado consoliden una formación como científicos.

En los estudios de doctorado, los marcos cognitivos y los procesos de formación están delimitados en dos modelos u opciones de formación que se ofrecen en este nivel: la formación de científicos y la formación de profesionales de alto nivel. La formación de científicos es el pilar de los estudios de doctorado y del modelo de ciencia académica propio de las universidades públicas. Esta formación esta orientada al desarrollo y avance

de las diferentes ciencias o campos del conocimiento profundo y amplio de las disciplinas, así como el dominio de métodos y estrategias de investigación que posibiliten la **generación de conocimiento** científico. Misma que proporciona una sólida formación teórica y metodológica rigurosa, con base en el método científico, mediante el cual se fomenta el conocimiento experimental. La formación de estos científicos comprende la creación y el liderazgo de grupos académicos y de investigación (BECHER, 1989), capacidad para trabajar en equipos de trabajo o de investigación interdisciplinarios. La formación de científicos con este perfil, es una de las funciones sustantivas que se preserva y desarrolla en la UNAM.

Por su parte, en los estudios de doctorado, se conservan los valores del conocimiento propios de la cultura académica, que han posibilitado que el conocimiento científico que se produce y trasmite en la UNAM se proporcione a la sociedad como un bien común. En este ámbito, se valora el conocimiento científico en sí mismo, se busca la esencia del conocimiento en la objetividad y la verdad, y se promueve la creatividad, la libertad, la imaginación, la colaboración, la solidaridad, la autonomía y la responsabilidad. (IBARRA, 2003)

El otro modelo que contemplan los estudios de doctorado es la formación de profesionistas de alto nivel, como expertos y especialistas en el dominio de una disciplina que los dota de capacidades y aptitudes para abordar problemáticas específicas y contribuir a su solución. La formación de estos profesionistas está encaminada a la realización de diversas actividades relacionadas con la aplicación del conocimiento, como la gestión y el manejo de conocimientos, la planeación y el diseño de estrategias para la solución de problemas específicos, la coordinación y dirección de grupos de trabajo o de investigación, asesoramiento a instituciones y organismos del sector privado, público o descentralizado, etc. Este tipo tiende a desplazar la formación de científicos en el mediano tiempo. Este fortalecimiento se fundamenta en el dominio de las maestrías, que inician a los estudiantes en un proceso de profesionalización que de manera lógica culmina con los estudios de doctorado en esta línea de formación.

Con base en el Reglamento de estudios de Posgrado y tomando en cuenta los objetivos que establece cada una, cada área de conocimiento interpretó y adoptó estos lineamientos desde su propia perspectiva, dándole prioridad a la formación para el ejercicio profesional, de tal forma que en todas las áreas del Posgrado dominan las maestrías profesionalizantes.

A efectos de la presente investigación, nos concretamos a recuperar las tendencias de conocimiento en la formación básica y profesionalizante de las áreas de las Ciencias Sociales y las Humanidades y Artes, por ser éstas precisamente donde se encuentran los sujetos motivo de estudio.

La formación básica en el Posgrado de las Ciencias Sociales, se concibe como una formación teórica y metodológica que posibilita el conocimiento especializado y profundo de la disciplina; una formación que permite a los alumnos el dominio suficiente de los métodos y técnicas de investigación, así como participar en el debate teórico y metodológico de su disciplina. Esta formación se contempla en todos los programas de estudios que conforma esta área y se desarrolla de manera articulada con la formación profesionalizante. (Ibid.)

Por su parte, la formación profesionalizante, aparece en el modelo de formación de seis planes de estudio (86%) y se entiende como la preparación profesional de alto nivel que el permite al alumno emplearse en los diversos mercados de trabajo. Es el espacio para la formar las capacidades requeridas para el ejercicio profesional en los diferentes ámbitos laborales, y por ello tiene un carácter teórico-práctico. (IBARRA, 2003:114) Este modelo tiene como finalidad formar profesionistas con capacidades para identificar y solucionar problemas concretos en ámbitos laborales específicos, como el de la investigación, la docencia y la actividad profesional. La herramienta fundamental para el diagnóstico y la solución de problemas es la aplicación del conocimiento.

Por su parte, el área de Humanidades, contempla la formación de alto nivel en la especialización de las diferentes disciplinas y además de la formación en marcos metodológicos y en nuevos esquemas metodológicos. Así, la formación profesionalizante,

se concibe como la capacidad de aplicar los conocimientos especializados en la solución de problemas concretos en el plano de la investigación, la docencia y la actividad profesional, y la formación para diseñar y coordinar políticas para el desarrollo científico y tecnológico.

En lo que corresponde a la formación de investigadores, esta área es la única del Posgrado que conserva la formación de investigadores en el nivel de maestría, la cual tiene como propósito formar maestros capaces de desarrollar investigaciones originales, con preparación para proporcionar asesorías y difusión de sus conocimientos. El profesionalismo que se impulsa en este nivel, surge de la globalización y el proceso de transición de las sociedades latinoamericanas a sociedades del conocimiento, donde la capacidad competitiva de las economías depende en gran medida, del uso y desarrollo del conocimiento práctico que innove los sistemas productivos, que tenga utilidad inmediata o que ofrezca resultados en el mediano plazo. En este contexto se conciben y se demandan profesionistas con habilidades para utilizar el conocimiento en la realización de actividades específicas.

La regeneración del capital no requiere del conocimiento per se, sino de las habilidades necesarias para sacarle provecho y si es necesario, para dejarlo de lado. Estamos en una sociedad descartable, también en lo cognitivo... esta capacidad para tratar al conocimiento meramente como recurso en lugar de tratarlo como un "don". Se buscan individuos capaces de operar a partir de sus conocimientos y con la habilidad para desplegarlos en el mundo del trabajo, con el fin de operar con más eficacia. (BARNETT, 2001)

El modelo de formación en los estudios de maestría apunta a configurarse en torno al "saber como" que se considera una innovación en la formación, pero que se transforma en una formación limitada si configura la capacidad de aplicar el conocimiento de manera instrumental, si se le despoja de otros componentes como la comprensión, la reflexión y la crítica, que son expresiones de una racionalidad que puede enmarcar y determinar el sentido de la aplicación del conocimiento. (IBARRA, 2003)

Los modelos de formación que ofrecen los estudios de maestría y doctorado de las dos áreas, se sistematizan en los siguientes cuadros.

Área: Ciencias Sociales.

Programa	Formación básica y especializada en investigación	Formación profesionalizante	Formación de investigadores (investigación básica y aplicada)	Formación de científicos	Formación de profesionistas de alto nivel.
Antropología	Maestría			Doctorado	
Ciencias de la Administración	Maestría	Maestría		doctorado	Doctorado
Ciencias políticas y sociales	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Derecho	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Psicología	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Economía	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Estudios Latinoamericanos	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Geografía	Maestría	Maestría			Doctorado

Fuente: Programas de Maestría y Doctorado del Área de Ciencias Sociales, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM. Tomado de (IBARRA, 2003)

Área: Humanidades.

Programa	Formación básica y especializada en investigación	Formación profesionalizante	Formación de investigadores (investigación básica y aplicada)	Formación de científicos	Formación de profesionistas de alto nivel.
Arquitectura		Maestría			Doctorado
Artes Visuales	Maestría				
Bibliotecología y estudios de la información		Maestría			Doctorado
Diseño Industrial		Maestría			
Estudios Latinoamericanos	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Estudios Mesoamericanos	Maestría			Doctorado	
Filosofía	Maestría			Doctorado	
Filosofía de la Ciencia	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Historia	Maestría			Doctorado	
Historia del Arte	Maestría			Doctorado	
Letras	Maestría			Doctorado	
Lingüística	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Pedagogía	Maestría	Maestría		Doctorado	Doctorado
Urbanismo	Maestría	Maestría			Doctorado

Fuente: Programas de Maestría y Doctorado del Área de Humanidades, Dirección General de Estudios de Posgrado, UNAM. Tomado de (IBARRA, 2003)

E. LA CONFORMACIÓN DE UN NUEVO HABITUS TUTORIAL EN EL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM¹.

La transformación múltiple y compleja que se da en la UNAM, así como en los diversos ámbitos de la vida nacional, económica, cultural y tecnológica, no sólo inciden en el desplazamiento de los paradigmas vigentes en las ciencias humanas, sino que tienen incidencia directa en la conformación de disciplinas pedagógicas y educativas. Estas circunstancias, aunadas a las políticas de modernización de los espacios de formación en México, reclaman que las instituciones educativas ofrezcan programas académicos que respondan a nuevas formulaciones conceptuales y a las necesidades de un sector educativo que se encuentra en proceso de cambios profundos.

En este sentido, la UNAM, responde a un conjunto de exigencias con un proceso de transformación en sus planes de estudio de Posgrado. Tal proceso pretende consolidar una formación de alto nivel, flexible y con el esfuerzo y participación de sus diversas entidades académicas. Para el caso concreto del Programa de Posgrado en Pedagogía, el proceso de transformación se llevo a cabo en dos fases: una se abocó a desarrollar el programa de Doctorado, y la otra, abordó el programa de la Maestría en Pedagogía con cuatro campos de conocimiento.

Este proceso de transformación, tiene su antecedente formal en la maestría y el doctorado en Ciencias de la Educación instaurado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFL) en 1935. Este doctorado desapareció en 1939, después, la maestría por su escaso impacto, también tuvo que desaparecer, ello debido a la inscripción registrada.

Hacia 1954, la FFL tuvo su primera reestructuración académica de importancia. En tal sentido, el departamento de Ciencias de la Educación, se convirtió en el de Pedagogía, bajo la influencia de la concepción pedagógica alemana, representada por el doctor Francisco

¹ Este apartado encuentra su base principal, en el documento presentado como Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. (1999). Mismo que fue elaborado por la facultad de Filosofía y letras, la actual FES Aragón (entonces ENEP), y el Centro de estudios Sobre la Universidad (CESU).

Larroyo, neokantiano de la escuela de Marburgo, este nuevo enfoque no sólo rompió con la concepción disciplinaria que lograra imponer en la universidad, Don Ezequiel A. Chávez, sino dio paso a una disciplina ya reconocida mundialmente la Pedagogía.

El entonces recién instaurado departamento de Pedagogía comprendía los niveles de maestría y doctorado; los planes de estudio correspondientes fueron aprobados por el Consejo Universitario en julio de 1956. Los nuevos estudios tenían como propósito fundamental, formar a los especialistas para el estudio y análisis de la educación. Se pretendió que los egresados atendieran la acción profesional, más allá del circunscrito a la mera formación docente.

En cuanto al doctorado (1956), su atención se centró en la formación de investigadores especializados en el análisis de la educación y para este fin, se organizó un plan de estudios flexible que debería cubrirse en dos años. Posteriormente, en 1960 se reconfiguró en el seno de la FFL, la licenciatura en Pedagogía, lo cual condujo a una reestructuración académica de dicha facultad para ofrecer entonces la licenciatura, la maestría y el doctorado en Pedagogía de la UNAM. El nuevo nivel de licenciatura recuperó para sí, el plan de estudios de la maestría de 1956 e hizo suyos los propósitos disciplinarios, dando prioridad a la formación de docentes de nivel superior, mediante un plan de estudios aprobado en abril de 1960. Por su parte, los estudios de doctorado mantuvieron su orientación hacia la formación de investigadores.

En esta década en el año de 1967, se aprobó el primer Reglamento General de Estudios Superiores (RGES) de la UNAM, y con él, los estudios demandaron una nueva configuración; consecuencia de ello, la FFL instauró su División de Estudios correspondiente e inició la adecuación de los planes de estudio de sus maestrías y doctorados a los lineamientos establecidos en este reglamento. El caso de Pedagogía no fue la excepción y los nuevos ordenamientos académicos de maestría y doctorado se aprobaron en enero de 1972.

Para el caso de la maestría, los propósitos se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito pedagógico. Por su parte, los estudios de doctorado, se mantuvieron centrados en la formación de investigadores en el fenómeno educativo. Aún cuando sus planes de estudio fueron estructurados en términos bastante restringidos, las Normas Complementarias que la FFL incorporó con respecto al Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM, (RGEP, aprobadas en 1972) permitió que se previera, su rápida obsolescencia. Tal condición hizo factible que los contenidos de las asignaturas se actualizaran con el curso normal de su ejercicio, y con base en el paulatino desarrollo disciplinario y en el ser y quehacer pedagógico, lo que posibilitó la vigencia de tales planes durante diecinueve años en el caso del doctorado y de veintiséis para la maestría.

La maestría en Enseñanza Superior comenzó a impartirse en la FFL en 1974 y fue su función prioritaria, la formación de investigadores y docentes dedicados al estudio de la educación, particularmente en los aspectos relacionados con la enseñanza superior.

Formar profesionistas aptos para el estudio y solución de los problemas de la educación superior en las diferentes profesiones universitarias, capacitándolos para la colaboración en planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y para las actividades de divulgación.

Por su parte, esta maestría, inició sus actividades en 1981, en la entonces ENEP Aragón (actualmente FES Aragón), tomando como modelo, el plan de estudios de la FFL. Considerando las necesidades del profesorado universitario de formación y capacitación en las áreas metodológica-técnica, teórica y de investigación congruentes con los objetivos de la UNAM. Esta maestría se convirtió así, en una alternativa viable para que los profesores de las distintas áreas académicas del plantel. Lo que repercutió en la superación constante del nivel académico de los profesores de esta entidad.

El plan de estudios de la Maestría en Pedagogía aprobado en 1972, quedo estructurado con base en dos tipos de asignaturas: obligatorias y optativas. Las primeras asumieron la modalidad de seminarios de investigación y cursos monográficos (teóricos y teórico-práctico). Mientras las segundas, solo fueron concebidas bajo cursos monográficos. Todas

estas orientadas en cuatro áreas de especialización: psicopedagogía, sociopedagogía, filosofía e historia de la educación y Didáctica y organización.

Por los años ochenta, se dio un proceso de expansión disciplinar, básicamente al que se refiere al campo de conocimiento educativo y de intervención pedagógica. A principios de la década de los setenta, prácticamente sólo existía en México, y en el nivel universitario, la maestría en Pedagogía de la FFL de la UNAM. Para el término de esta década, su número se había incrementado a 19. En 1984 ya se registraban 36 y en 1994, un estudio de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cita la existencia de 150 maestrías en el campo de la educación. En este renglón, podemos considerar que no sólo se trató de una expansión geométrica del número de programas de posgrado, sino que algunos incorporaron concepciones disciplinarias diversas. Como se puede observar, se ha asistido paulatinamente a la incorporación de nuevos paradigmas en las disciplinas humanísticas y sociales, y en el caso de la pedagogía, también surgieron corrientes y orientaciones que enriquecieron y ampliaron el campo de estudio.

En lo que concierne al arribo de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, la maestría en Pedagogía, amplió su plan de estudios a más de 35 temas que concedían la posibilidad de que cada estudiante integrase un plan individual para atender tanto al interés como a la expectativa de formación personal a través de una amplia gama de cursos. Se pretendía que la preparación para la investigación se impartiera a partir de múltiples perspectivas, desde la funcionalista, hasta la crítica.

Esta oferta no necesariamente logró su propósito. Ello se debió a diversos factores, entre los que destacan:

1. *Las dificultades de los estudiantes para disponer de todo el tiempo que reclamaba su participación en el programa.*
2. *La falta de apoyos económicos a los estudiantes que lo requirieron.*
3. *La escasa vinculación orgánica del posgrado con entidades de investigación especializadas en el ámbito pedagógico y educativo.*
4. *Las dificultades que experimentó la planta docente para equilibrar sus tareas de investigación y docencia.*

5. *La falta de articulación entre las temáticas que se abordaban en el plan de estudios, y*
6. *La carencia de núcleos articuladores que favorecieran la formación integral del estudiante.*

Otro problema, era la maestría en Enseñanza Superior aprobada en 1974, y cuyos propósitos académicos fueron definidos en el sentido de *contribuir a la formación docente del profesorado en las diferentes especialidades profesionales universitarias;...propiciaren los profesores universitarios en ejercicio, una actitud crítica que contribuyera a la transformación de la enseñanza; y de preparar a los profesores para el desarrollo de actividades de divulgación de la didáctica especializada.*

Esta maestría se convirtió en la réplica de la maestría en Pedagogía. Tanto, que era difícil distinguirlas en cuanto a sus contenidos y en cuanto a la planta académica. Esto motivo la reestructuración de ambos planes de estudio, sobre todo para atender las necesidades de formación de los estudiantes a través de una estructura curricular más flexible que permitiera una formación especializada en el campo disciplinar y a su vez, desarrollar actividades de investigación. por lo que hizo necesario replantear las áreas de conocimiento y las líneas de investigación; incorporar modalidades académicas como lo eran los seminarios, así como establecer mejoras en las condiciones para el desempeño de los estudiantes, optimizando los recursos tanto en términos de infraestructura (acervos bibliográficos, bases de datos, equipos de computo, redes electrónicas y tecnología en general), como de apoyo académico (seminarios de investigación, actividades académicas, conferencias, asistencia a congresos, etc.).

En diciembre de 1991, en el marco del RGEP, nació el doctorado en Pedagogía bajo el sistema tutorial, mismo que se puso en marcha en el segundo semestre de 1992. Esta nueva experiencia ha demandado efectuar ajustes periódicos surgidos desde el análisis de sus prácticas y procesos de funcionamiento. Obsérvese por ejemplo, lo sucedido desde su inicio (1992), hasta el año 1998, durante este periodo, fueron aprobados 65 proyectos de investigación, 63 siguieron su curso normal, graduándose sólo 18 de los alumnos.

Entre los principales problemáticas que se sucedieron en este proceso, se encontró que difícilmente podía identificarse una visión pedagógica que respondiera a áreas de conocimiento o líneas de investigación encaminadas a fortalecer la disciplina o a analizar y atender los múltiples y variados

problemas educativos; las debilidades detectadas en el plan de estudios de la maestría en Pedagogía, se presentan en el mismo sentido, en el doctorado, ya que en la adecuación del RGEP de 1986, no se tomaron en cuenta la evolución de la disciplina, las áreas, ni las líneas de investigación cultivadas por la planta docente.

Por lo anterior, se considero importante que en la adecuación del plan de estudios del doctorado, tuviera como base, el establecimiento de campos de conocimiento, de los que pudiera desprenderse líneas de investigación que guiaran el proceso formativo de los alumnos del doctorado en Pedagogía. Con esto, se trataba de incidir en el avance de la disciplina y la resolución de problemas educativos diversos de nuestro contexto.

En lo que corresponde al sistema tutorial, valía la pena revisar:

1. La conformación de los comités tutorales, por los factores que han dificultado su funcionamiento. Por ejemplo, el escaso apoyo económico y administrativo para la realización de actividades complementarias; los espacios adecuados para las reuniones académicas; y el poco reconocimiento que entraña cumplir con las obligaciones de ser miembro de un comité tutorial. Condición que se acentúa de manera crítica si observamos que no todos son profesores de tiempo completo en la UNAM. Lo que ha dificultado la participación de una gran parte de ellos.
2. Lo relacionado con los seminarios de investigación. En este sentido se detectó alguna tendencia endogámica de los alumnos en la selección de seminarios que apoyaban su investigación, esto porque los contenidos de la maestría, no cubrían las expectativas o necesidades de éstos; en tal sentido, se considero importante bosquejar un banco de información en torno a los seminarios de investigación que se ofrecen en las distintas instituciones educativas del país y con relación a la disciplina.
3. La integración de los alumnos de doctorado a grupos de investigación. por lo que era preciso prever mecanismos de integración a grupos ya constituidos, mismos que deben ser dirigidos por un doctor, investigador (preferentemente con SIN), de tiempo completo.
4. Mecanismos para promover las actividades complementarias. Ello con el propósito de contar con indicadores que permitan valorar la influencia que éstas ejercen en el alcance de los objetivos de corto y mediano plazo que cada estudiante se propone.
5. Mecanismos para que la evaluación se convierta en un instrumento retroalimentador. Una alternativa, ya empleada con éxito, es solicitar a los miembros del comité, a mitad del periodo semestral, un informe sobre el avance del alumno de doctorado con propósitos de

seguimiento académico. ello ha permitido vislumbrar algunos problemas académicos que han podido ser abordados de manera oportuna.

Finalmente, estas problemáticas serían abordadas por los actores del programa a través de un comité académico que represente a las dependencias participantes dentro de la UNAM.

CAPÍTULO III

LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS

DESDE EL CAPITAL CULTURAL

DE LOS ALUMNOS DE

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

A. LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL DESDE EL CAPITAL CULTURAL INCORPORADO DE LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA¹.

La noción de Capital Cultural se presenta como una hipótesis para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan los alumnos de diferentes clases sociales respecto del “éxito escolar,” es decir, los beneficios específicos que éstos pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del Capital Cultural entre clases. Este punto de partida significa una ruptura en torno al supuesto común que considera el éxito o fracaso escolar como resultado de las aptitudes naturales. *Ello porque las teorías sobre la inversión educativa tales como la del “capital humano” no pueden dar cuenta de las partes relativas que los agentes o clases sociales otorgan a la inversión económica y cultural, porque no toman en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades que les es prometido por los diferentes mercados.*

Al dejar de reubicar las estrategias de inversión escolar en el sistema de reproducción, se condena a dejar escapar la más oculta y determinada de las inversiones educativas: la transmisión del Capital Cultural. Así, las fallas más comunes en el sistema escolar, se dan por el desconocimiento o descuido del sistema, provocando a su vez, fallas en la reproducción y la transmisión del Capital Cultural.

La aptitud es producto de una inversión en tiempo y Capital Cultural. Por ello, el sistema de enseñanza al sancionar la transmisión hereditaria del Capital Cultural compromete desde su origen el proceso educativo a través de nociones arbitrarias y funcionalistas como lo es el concepto de “capital humano”. Aspecto que ignora, que *el rendimiento de la acción escolar depende del Capital Cultural previamente invertido por la familia.* Así, la escuela coteja el Capital Cultural del alumno (heredado por su familia) y lo desarrolla para la reproducción en los diversos campos del sistema social.

¹ El contenido de este apartado se recupera en gran parte de *El estado Incorporado del Capital Cultural*, en los tres estados del capital cultural en BOURDIEU, Pierre. (1987) *Los tres estados del capital cultural*. En Rev. **Sociológica UAM-Azcapotzalco** No.5 año 2 pp. 12-17. Tomado de actas de la Recherche en Ciencias Sociales nov. De 1979. traducción de Monique Landesmann.

El sistema escolar, al ignorar que el rendimiento del alumno depende del Capital Cultural del alumno, es decir el origen social de la familia, También desconoce que el rendimiento económico y social del logro o éxito, a través del título escolar, depende del Capital Social que también hereda, mismo que pone a su servicio. El alumno no sólo es el alumno y la escuela, es él y su red de relaciones construida desde la familia y extendida a lo largo del sistema escolar y con miras a una extensión considerable en el ámbito profesional cuyo pasaporte social es considerado en muchos de los casos a partir del título escolar.

La constitución del Capital Cultural de un individuo, inicia con lo que denominamos Capital Cultural (en estado) Incorporado, el cual consiste en *disposiciones duraderas, adquiridas de manera inconsciente a través del habitus*. Ello porque se encuentra ligado al cuerpo y supone su incorporación. Es a través del cuerpo y de las manifestaciones de éste, como se percibe el Capital Cultural que posee un individuo en lo social. Es a través de la acción como se manifiesta el pensamiento del sujeto.² Y son sus prácticas, el aspecto inmediato y tangible de la cultura hecha cuerpo. Es el aspecto que más se presta para la observación científica, pero al mismo tiempo, el más engañoso por ser aparental. Pues manifiesta el fenómeno más no la esencia. Manifiesta el acto inconsciente más no el acto conciente.

El estudio de este fenómeno, implica entre otras cosas, que el investigador debe considerar *que la acumulación de Capital Cultural en los individuos exige y consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el inversionista. Es un trabajo personal del sujeto sobre sí mismo. Es la acción misma de cultivarse. Quien lo posee ha pagado con su persona, lo más personal que tiene: su tiempo.*

El Capital Cultural no se incorpora o adquiere y mucho menos se trasmite de manera instantánea, es decir, a corto plazo. Ello “requiere de tiempo,” mismo que se manifiesta como resultado de los procesos de formación del sujeto en el mediano y largo plazo. Aspecto que podemos observar de manera notable en el sistema escolar. Se adquiere

² Bourdieu, Pensamiento y acción.

esencialmente de manera encubierta e inconciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición. Por esto, no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un individuo en particular, pues se debilita y muere con su portador. De allí que tipo de Capital Cultural (Incorporado), presenta un grado de encubrimiento más alto que el Capital Económico, por lo que esta dispuesto a funcionar como Capital Simbólico, es decir, desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de (des) conocimiento. Por ejemplo sobre el mercado matrimonial o el mercado de bienes culturales en los que el Capital Económico no esta plenamente reconocido.

La economía de las grandes colecciones de pintura, de las grandes fundaciones culturales, así como *la economía de la beneficencia, de la generosidad y del legado, descansa sobre propiedades del Capital Cultural que los economistas no pueden explicar. Al economista se le escapa la “alquimia” social que hace que el Capital Económico se transforme en Capital Simbólico, desconocido.* Es decir, ignora la lógica simbólica de la “distinción” entre los poseedores y los no poseedores del Capital Cultural. Los primeros, reciben un valor de escasez según su posición en la estructura del campo social; los segundo, luchan por la obtención de ese valor. La lógica de este valor, radica en que no todos los agentes sociales tienen los medios económicos y culturales para que sus hijos lleven a cabo sus estudios, más allá del perfil establecido para la reproducción de la fuerza de trabajo especializada en un momento determinado.

En la lógica de la transmisión del Capital Cultural es donde reside el principio más poderoso de su eficacia. Por una parte se sabe que la apropiación del Capital Cultural Objetivado, depende principalmente del Capital Cultural Incorporado en el conjunto de la familia. Así, el conjunto de bienes culturales como libros, bibliotecas personales, colecciones de cualquier tipo, medios de comunicación e información tecnológicos (tales como computadoras, Notebooks, celulares, entre otros), y en particular, todos aquellos que forman parte del ambiente natal, ejercen por su sola existencia, un efecto educativo. Lo que constituye uno de los factores estructurales de explosión escolar, en el sentido de que **el crecimiento del Capital Cultural (en estado) Objetivado, incrementa a su vez la acción educativa que ejerce el medio ambiente en el sujeto.** Por esta razón, el origen social del sujeto establece por su ambiente familiar, una tendencia educativa donde los bienes materiales que lo

rodean juegan un papel muy importante en sus expectativas de vida. Así podemos distinguir a un sujeto por la distribución de Capital Cultural de clase alta, media o baja.

La transmisión del Capital Cultural, además de ser muy efectiva, es la forma más disimulada de transmisión hereditaria y su importancia relativa en la reproducción es mayor cuando sus formas posibles tienden a ser censuradas y controladas (cuando se cuidan los límites del campo de acción de los sujetos). Los padres a partir de sus parámetros de acción social, propios de su posición en el espacio social, inciden en la educación de los hijos desde varios aspectos tales como el cuidado en la selección de las amistades, en la expresión de los gustos, en las prácticas y hábitos de familia, así como las aspiraciones de formación escolar a través de los estudios de educación superior incluyendo los de posgrado (maestría y doctorado).

Las diferencias en el Capital Cultural de una familia, implican diferencias, en dos momentos, *primero, en el inicio de la transmisión y acumulación, teniendo por límite la utilización la totalidad del tiempo biológico disponible. Segundo, las diferencias en la capacidad de satisfacer las exigencias culturales de una empresa de adquisición prolongada*, es decir, la formación para la incursión en un campo profesional: ingeniería, derecho, pedagogía; las artes (pintura, danza, actuación), y el deporte (jugador profesional de fútbol americano, soccer, béisbol, básquet, etc.) El cual depende del tiempo libre que la familia le puede asegurar. Es decir, liberar de la necesidad económica.

B. LOS REFERENTES DE ORIGEN DE LOS ALUMNOS DE DOCTORADO

De los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el medio estudiantil, mayor incluso que el sexo y la edad (Idem.:23) En el nivel de enseñanza superior, la desigualdad de las diversas capas sociales, se muestra ante todo en el hecho de que se encuentran desigualmente representadas. Habría que observar que el porcentaje de estudiantes originarios de distintas clases solo presenta una parte de la desigualdad en el complejo sistema educativo.

Un cálculo aproximado de las posibilidades de acceder a la universidad según la profesión del padre van desde menos de una entre cien para los hijos de los asalariados agrícolas a cerca de setenta para los hijos de los industriales y más de ochenta para quienes provienen de familias donde se ejercen profesiones liberales. (BOURDIEU, 2003:13)

Esta situación trasladada al contexto nacional, no discrepa mucho de la situación señalada. Donde el acceso a la educación superior sigue muy limitado, (ménos del 3%) y en el caso de posgrado es inferior al 1%. (ANUIES, 2000)

Con ello, el sistema educativo, pone en funcionamiento la eliminación de las clases más desfavorecidas. En principio y sea cual sea el origen social, sigue siendo probable que las mujeres se inclinen por las letras y los varones por los estudios científicos.

Al tratar de hacer un seguimiento de la matrícula de posgrado encontramos que la población total de alumnos de doctorado en 1999 era de 7,911 y en 2003 alcanzo la cifra de 11,822. En el área de humanidades y específicamente en los doctorados en educación en el país, tenemos que en 1999 era de 1385, en el 2003 la cifra alcanzo 2193³. Al realizar este ejercicio en el informe que presenta el Posgrado de la UNAM a través de su página Web, encontramos que en lo que respecta al doctorado en el año 2000, su población total

³ Anuario estadístico de ANUIES 2004.

era de 2980 alumnos y para el 2006, esta cifra alcanzó los 3448 alumnos. En el mismo nivel de doctorado, pero en el área de humanidades la población era de 384 alumnos en el año 2001 con respecto a 562 estudiantes matriculados en 2006⁴. Ello indicaba entonces que la población de alumnos en humanidades representaba el 16% del total de alumnos de doctorado inscritos en la UNAM. 73 pertenecen al doctorado en Pedagogía de la UNAM. y específicamente en la FES Aragón, la matrícula de alumnos en las primeras cuatro generaciones es de 31 alumnos.

Es así como iniciamos de manera cuantitativa la revisión de las características de los alumnos del doctorado en Pedagogía de la UNAM ubicados en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón).

1. INFORMACIÓN SOBRE LOS DATOS GENERALES.

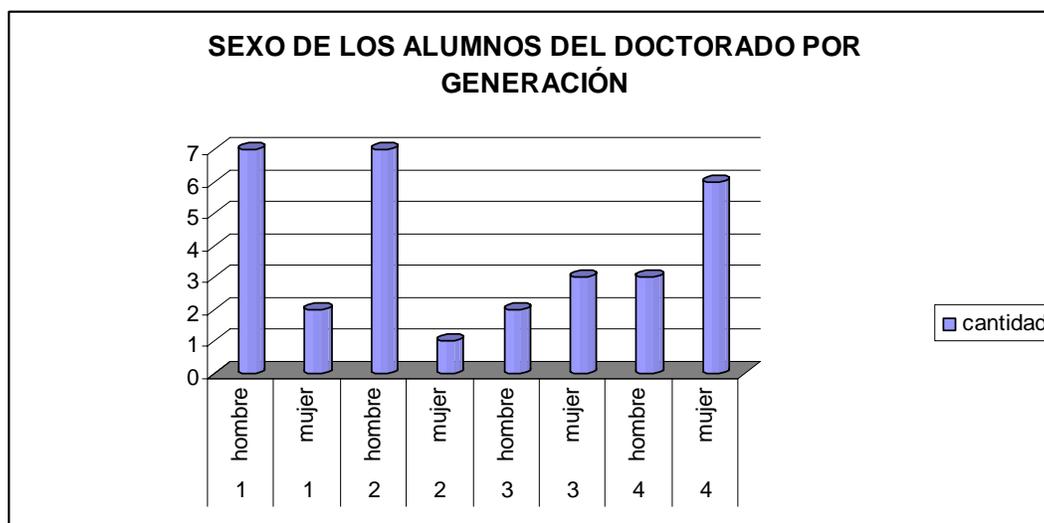
La primera característica que corresponde al sexo de los alumnos, indica que casi dos terceras partes de ellos (61%) corresponden al sexo masculino, mientras el restante, (39%) son del sexo femenino. Como puede observarse, la tendencia de esta característica en la población estudiantil de las humanidades, señalada para los estudios de licenciatura, difiere al menos en los inicios del nuevo programa de Posgrado en Pedagogía con lo apreciado en la población del estudio.

Si llevamos a cabo un seguimiento por generación, podemos observar con respecto a la población total de alumnos de doctorado en Pedagogía ubicados en la FES Aragón, que el sexo femenino esta representado en la primera generación por un 6%, mientras los varones representan el 23%; en la segunda generación tenemos 3% del sexo femenino por 19% del masculino; en la tercera generación 10% son mujeres y 6% son hombres; y en la cuarta generación la situación se revierte con respecto a la primera, donde encontramos que el 19% son mujeres y el 10% son hombres. Al recorrer generacionalmente esta característica de sexo de los alumnos, encontramos que las dos primeras generaciones contaban con una representatividad en los varones. Es decir, el recorrido inicial del programa, al parecer fue

⁴ Fuente WWW.posgrado.unam.mx consultado el día 25 de enero de 2007.

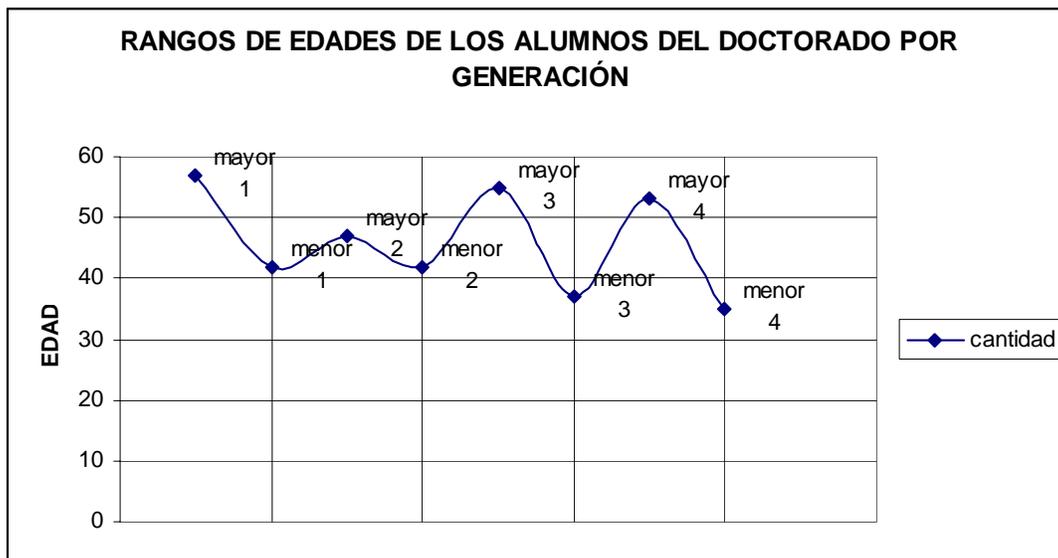
de interés masculino, con el paso del tiempo, en la generación 3, el sexo femenino fue acentuándose, hasta consolidarse en la cuarta generación. (Ver gráfica 1)

GRÁFICA 1



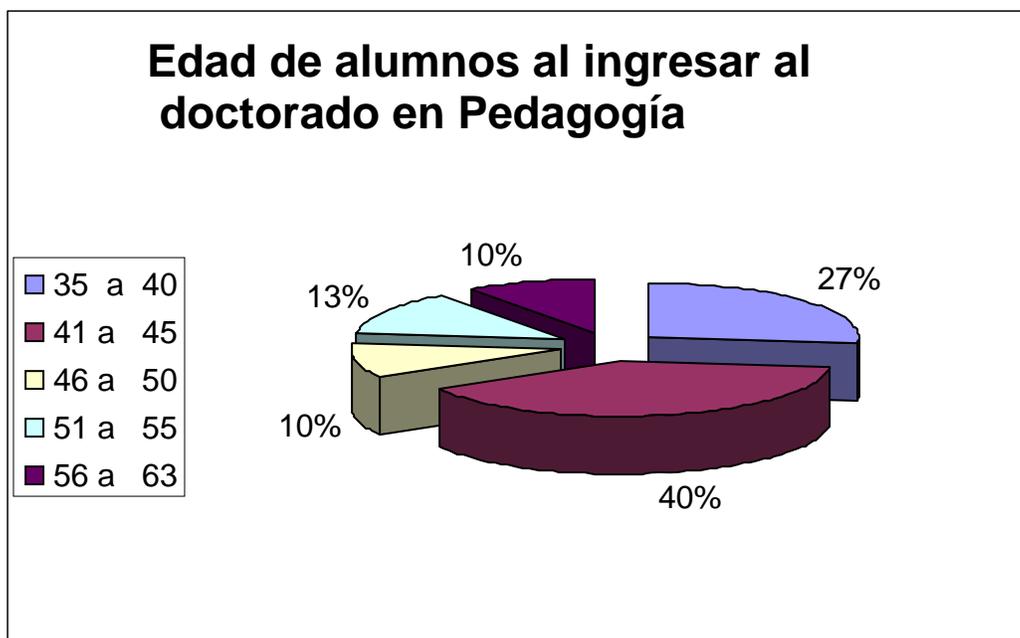
Tratando de llevar a cabo este seguimiento con una segunda característica como es la edad, tenemos que el rango de edades máximas y mínimas, también fluctúan de generación en generación. Muestra de ello es lo que se puede observar en las edades máxima y mínima de los alumnos, que se encontraron en cada una de las generaciones. En la primera, la edad mayor fue de 59 años y la menor de 40. La distancia del rango es de 19 años; en la segunda generación, la edad máxima era de 45 años, mientras la mínima era de 35. Obsérvese la distancia en las edades de los alumnos de esta generación, que es de 10 años; en la tercera generación, la situación fluctuaba entre los 55 y 37 años, su rango es de 18 años de diferencia; en la cuarta y última generación de este estudio, el rango permaneció igual a la generación anterior. Es decir, el rango de diferencia es de 18 años. Sólo que ahora fluctúa entre los 53 y 35 años de edad. Cabe resaltar que las generaciones primera y tercera estuvieron integradas por alumnos que se llevaban casi 20 años de diferencia. (Ver gráfica 2)

GRÁFICA 2



Además, una serie de interesante de datos a considerar es el que señala que el 67 % de los alumnos del doctorado contaba con una edad menor a los 46 años, mientras el 73% era mayor de 40 años. Es decir, el rango representativo de estas primeras cuatro generaciones del doctorado en Pedagogía era de 40 a 45 años de edad. (Ver gráfica 3)

GRÁFICA 3

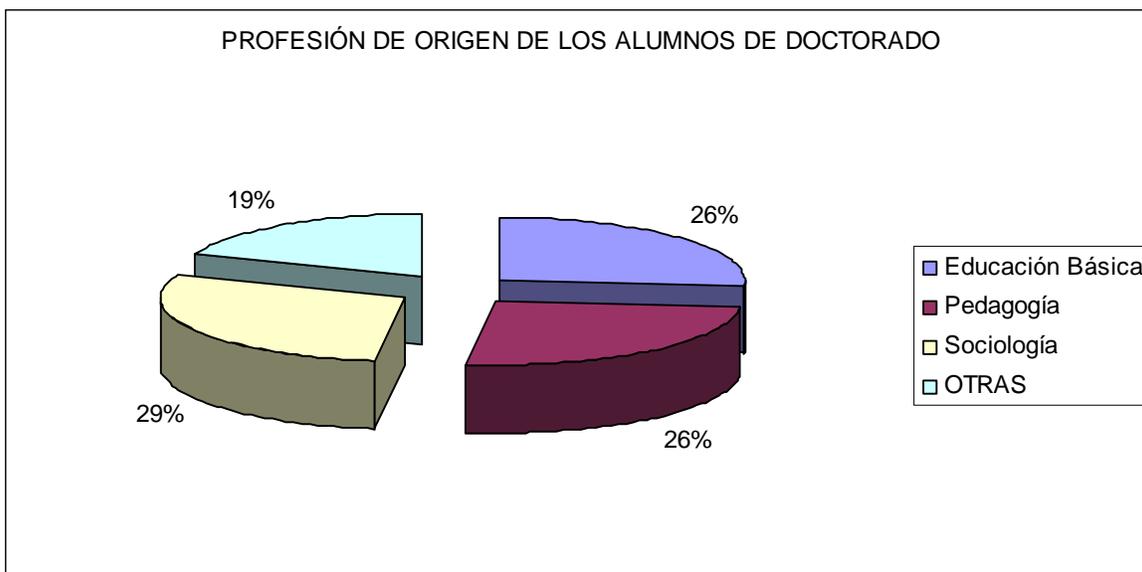


2. LA PROFESIÓN DE ORIGEN.

Respecto a las profesiones cabe destacar que un (29%) pertenecen a la disciplina sociológica. Es decir, casi una tercera parte de los alumnos del doctorado son sociólogos; una segunda disciplina que destaca es la Pedagogía, la cual representa el (26%), es decir, un poco más de la cuarta parte de los alumnos del programa de Posgrado en Pedagogía. Y una tercera y significativa parte (26%) tiene un origen de formación normalista, aún cuando cuentan con una formación universitaria de Pedagogía, Psicología y Filosofía. En suma, los

tres sectores representan un poco más de las tres cuartas partes del total de alumnos del programa. (Ver gráfica 4)

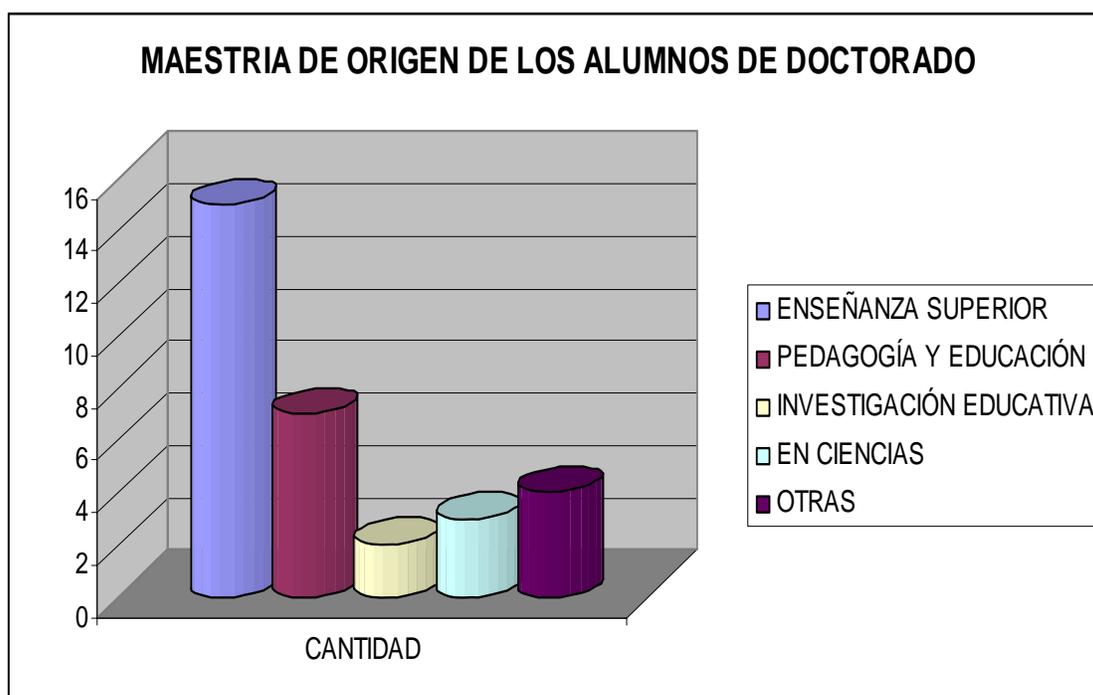
GRAFICA 4



3. LOS ESTUDIOS DE MAESTRÍA.

En cuanto a la maestría de origen, el 48% de los alumnos son egresados de la Maestría en Enseñanza Superior, el 23% pertenecen a estudios en Pedagogía y educación. En sentido estricto, un 13% cuenta con la licenciatura y la maestría en Pedagogía. Por último tenemos alumnos con maestría en ciencias 10% e investigación educativa 6%. Otras maestrías como Humanidades y Ciencias Sociales representan un 13%. (Ver Gráfica 5)

GRÁFICA 5



Aunado a la obtención del título profesional, aparece en algunos de los alumnos un sello de distinción denominado “Mención Honorífica”, que si bien no habla totalmente del nivel de formación obtenido, si refiere a un logro no muy común. Por ejemplo, en revisión curricular⁵ encontramos que el 45% de los alumnos cuentan con mención honorífica en la obtención del grado de maestría, pero sólo 2 alumnos cuentan con esta distintivo desde la

⁵ Cabe señalar por medio de una solicitud expresa a cada uno de los alumnos del doctorado en Pedagogía de la UNAM (FES Aragón) se obtuvo el documento curricular de 28 de los 31 alumnos. La revisión de cada uno de ellos fue una labor verdaderamente difícil, ya que la forma tan variada de ellos, exigió para su revisión una inversión de tiempo mayor a la planeada, pues en algunos de los casos la información que se vertía en ellos no era clara o en algunos de los casos esta era incompleta.

licenciatura. En específico, uno de ellos *Ha recibido Medalla Gabino Barreda en Licenciatura y Mención Honorífica en Licenciatura y Maestría (alumno 14).*

4. EL ASPECTO LABORAL.

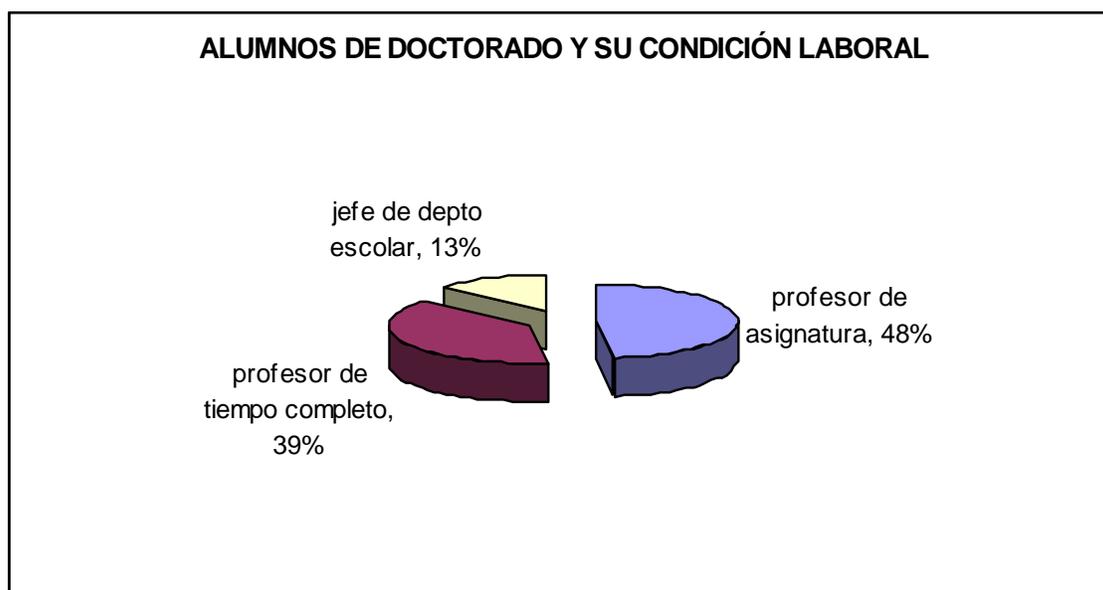
En el aspecto laboral, casi todos los alumnos del doctorado desarrollan sus actividades en instituciones de educación públicas, y sólo uno se desempeña en el sector privado, también dentro de una institución educativa. Los niveles educativos en donde desempeñan sus actividades predominan en la educación superior. (84%) de éstos, el 52% desempeña actividades en Licenciatura y Posgrado. Una proporción considerablemente menor, lo hace en la educación media (16%).

Las actividades que realizan los alumnos del doctorado se encuentran en gran parte determinadas por sus condiciones laborales. Al respecto, se encontró que el 48% de los alumnos está contratado de manera interina y/o definitiva por horas, mismas que varían de 6 a 30 horas, o contratado como profesor de medio tiempo, dependiendo el número de grupos y asignaturas, así como horas prácticas de apoyo. Otro porcentaje significativo, 39% es profesor de tiempo completo en diferentes categorías: profesor de carrera asociado, profesor de carrera titular, entre otros. Sus condiciones contractuales son significativamente superiores a los profesores contratados por horas o asignatura. Cuentan con el respaldo que la norma institucional les otorga por tal condición. Entre ellas, un espacio físico asignado para sus actividades académicas (cubículo), equipos y materiales para su desempeño en clase, Becas, apoyos a proyectos, licencias y comisiones con goce de sueldo por el tiempo completo, etc. De estos profesores de tiempo completo, aproximadamente un 23% contó con una licencia, beca o comisión para los estudios de doctorado.

Un tercer sector lo componen aquellos alumnos del doctorado que se desempeñan como funcionarios en la administración escolar (13%). Su categoría establecida es “jefe de departamento.” Y su situación es la más complicada con relación a los profesores de asignatura y a los de tiempo completo, pues aunque éstos también están contratados por

tiempo completo, su función es muy absorbente y la decisión de llevar a cabo estudios de doctorado implica considerar fuertes cargas de trabajo administrativas y de estudio, ya que a diferencia de los profesores de tiempo completo, los funcionarios no pueden solicitar becas, licencias y/o comisiones. Aunque por otra parte, esta situación se compensa cuando estos encuentran el apoyo de sus subalternos para descargar actividades y tiempo que ocupan para sus estudios de doctorado. (Ver gráfica 6). Un dato interesante que alcanzamos a reconocer en los alumnos es que al menos un 40% de ellos, ha ocupado un cargo en la administración escolar (secretario técnico, jefe de carrera, jefe de división, coordinador académico, entre otros).

GRÁFICA 6



Una vez identificados los sectores laborales y la posición que ocupan, establecida por la condición laboral, es decir, por el tipo de contratación, la tarea siguiente consistió en conocer las actividades que los alumnos del doctorado en Pedagogía desarrollan dentro y fuera de la institución. Ello con el propósito de establecer la relación de su formación profesional y especializada, (por sus estudios de maestría y/o diplomados o cursos de

actualización) aspectos que como ya hemos señalado, corresponden a la incorporación de su Capital Cultural de origen.

Así, a través de una revisión exhaustiva realizada en su historial curricular, encontramos que ellos llevan a cabo toda una serie de actividades diversas que complementan su quehacer docente. Ellas concuerdan en cinco acciones básicas que se articulan en la lógica de la práctica docente, la cual constituye una de las principales preocupaciones establecidas en las políticas educativas no solo nacionales sino incluso internacionales⁶. A saber: docencia, gestión, investigación para la generación de conocimiento con su difusión (sus productos) y la tutoría⁷. La elaboración de ésta última acción requiere por supuesto de la experiencia de los alumnos de doctorado, misma que se hace patente a través de su práctica dentro y fuera del ámbito laboral, específicamente el educativo. Pues como hemos podido referir en este apartado, la práctica educativa no se reduce a la práctica en la institución escolar, sino en la conjunción de la interacción del sujeto social con otros sujetos sociales⁸ en diferentes ámbitos como el familiar (donde se origina por cierto, el patrón de prácticas sociales), y el laboral profesional (donde se expresa el intercambio de capital cultural por capital económico).

a) **LA DOCENCIA.**

Tratando de hacer un recorrido de cada una de estas acciones básicas que se contemplan para el desempeño de los profesionales de la educación, encontramos que todos los alumnos de doctorado han impartido o imparten cátedra en sus respectivas instituciones educativas. Su experiencia al respecto se pudo observar a través de su registro curricular en

⁶ Cfr. (GIBBONS,1998); (ANUIES, 2000); (DIDRIKSSON, 2000), etc.

⁷ La estrategia a seguir para identificar algunas actividades que corresponden a estas acciones, fue apoyarnos en los criterios establecidos por la SEP a través del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en cuanto a la conformación de cuerpos académicos, ya que estos, deben desarrollar estas acciones en las instituciones de educación.

⁸ La connotación de sujeto social se hace en términos de un sentido práctico, tal como lo señala Pierre Bourdieu.

cuanto a la impartición de cursos y seminarios, que en algunos casos es amplia⁹. Entre algunos de ellos, destacan:

24 años impartiendo clases en ingeniería de materiales (alumno 1)... profesor de asignatura desde 1975 en el área de investigación (alumno 3)... profesor de asignatura desde 1972 en área de investigación (alumno 12).

La experiencia docente de éstos, varía de 28 a 9 años. Algunos de ellos, (3%) iniciaron su actividad académica en programas de educación superior, concretamente en asignaturas de licenciatura a mediados de la década de los setenta; una segunda parte, lo hacen en la década de los ochenta (35%), y una tercera parte, (33%) lo lleva a cabo en la década de los noventa; el 29% restante, cuyos estudios son de origen normalista, iniciaron su quehacer docente como profesores de educación básica y su incursión a la educación media y superior se lleva a cabo en la década de los ochenta (13%) y en los noventa (16%); cabe destacar que actualmente más del 60% de ellos desempeña su actividad académica en Programas de Posgrado. La experiencia de este último grupo de profesores que incursionaron académicamente en los programas de grado, gravita entre los 13 y 6 años.

En la actualidad, la formación profesional y especializada no constituye una garante del desempeño adecuado de los profesionistas en las instituciones de educación, por lo que la actualización a través de cursos de formación de corto plazo, es una tarea que exige la consideración de nuevas formas de trabajo que los académicos deben contemplar para su desempeño dentro del ámbito académico. En este sentido, se pudo observar que los alumnos del doctorado, han estado tomando cursos de actualización tanto para la esfera profesional, como para la escolar. La cantidad de tales espacios tiene una diferencia de 37 cursos tomados de un alumno, con respecto a un curso tomado de otro alumno. En este tenor cabe resaltar que el 50% de ellos cuenta con 15 o más espacios de formación. Entre ellos, un 23% corresponden a una serie de diplomados enfocados al terreno educativo cuya duración va desde las 120 hasta las 210 horas.

⁹ A efecto de referenciar la información curricular, se contempló como criterio a seguir: el estricto orden alfabético. Así, el lector podrá observar que se señala a los alumnos del doctorado como: alumno 1, alumno 2 y así sucesivamente.

¿Sobre que han sido estos cursos?

Entre los más recurrentes identificamos *Educación y Capacitación Basado en Competencias laborales, formación docente, epistemología, orientación educativa, diseño y evaluación de planes y programas, planeación estratégica en educación superior, políticas educativas e educación, evaluación de proyectos educativos, nuevas tecnologías aplicadas a la educación, investigación educativa, promoción y gestión socio-cultural, análisis de la cultura, educación a distancia. Instrucción en ambientes virtuales*, entre otros. Algunos de ellos eran Diplomados.

Sólo en tres de los alumnos se pudo identificar claramente la diferencia entre cursos tomados para el ámbito profesional y aquellos adquiridos para su desempeño académico. (Alumnos 4, 14 y 16). Ello debido a que los tópicos de tales cursos corresponden a disciplinas de las Ciencias Naturales. (Medicina, Enfermería y Cirujano Dentista)

A la par de estos espacios de aprendizaje, se encuentran los de enseñanza, que también contribuyen al acervo cultural de los alumnos de doctorado. Es decir, también forman parte del capital cultural incorporado, pues denotan experiencia y acumulación de conocimiento para el quehacer educativo. Cabe aclarar que los espacios de enseñanza aquí señalados, refieren a cursos impartidos por los alumnos de doctorado fuera de sus actividades de docencia asignadas institucionalmente en cada semestre o año. En este punto encontramos que más del 60% de ellos ha impartido cátedra de manera externa a través de cursos, talleres y seminarios cuya duración oscila entre las 20 y 40 horas. Un 45% ha impartido clases en módulos de diplomados y un 23% ha participado en el diseño y operación de los mismos. Aunque sólo se pudo detectar documentalmente que un 23% lo ha realizado en más de 10 ocasiones.

¿Sobre que impartían sus cursos?

Entre los más sobresalientes tenemos *orientación educativa, investigación educativa, epistemología y educación, evaluación curricular, teoría pedagógica, valores en educación, metodología de la investigación educativa, formación docente, didáctica, tecnología educativa*,

evaluación de los aprendizajes, introducción a los ambientes virtuales en educación, análisis del acto educativo, entre otros.

Como se podrá observar, existe una relación muy estrecha entre los cursos recibidos y los impartidos. Términos como orientación, epistemología, metodología, evaluación, formación docente e investigación, aparecen en los dos momentos. Incluso, estos llevan una continuidad en relación a las inquietudes establecidas en los productos terminales de la formación especializada en posgrado, concretamente en la maestría.

Por citar algunos casos, tenemos los siguientes trabajos de tesis de grado y sus implicaciones en el ámbito escolar:

1. Educación e identidad cultural en la Modernidad, contenido que ha sido expresado a través de algunas conferencias impartidas específicamente sobre la identidad cultural y otros sobre la noción de modernidad;
2. Naturaleza humana, acción social y teoría sociológica. Metaconsideraciones en torno al paradigma de la acción social en las ciencias sociales ello ha arrojado una serie de actividades sobre educación y valores y representaciones sociales;
3. Historia de la didáctica, ha generado cursos y seminarios sobre Evaluación de los aprendizajes, y Didáctica de la Enseñanza Superior;
4. La perspectiva de Género en la formación y práctica de las profesoras de educación primaria, el cual tiene su continuidad en el diseño y coordinación del curso “la mujer profesionalista en el área docente.”y El género en la práctica docente;
5. Formación docente, que ha generado cursos, seminarios y talleres de investigación educativa y de análisis del acto educativo.

Entre otros.

Un caso sobresaliente en este sentido corresponde a un alumno que manifiesta una clara configuración de sus inquietudes desde el nivel de licenciatura, cuyo producto de titulación se denominó: Epistemología y Pedagogía, siguiendo esta línea en la tesis de grado en Maestría en enseñanza Superior el trabajo presentado se denominó Formación y Teoría Pedagógica, la relación en cuanto sus prácticas en el ámbito educativo se manifiestan a través de 16 cursos tomados en relación a su proyecto de Doctorado. Entre las categorías

que se pudieron identificar en su trayectoria académica se encuentran: Formación, Epistemología, Teoría Pedagógica, Orientación educativa. Los cuales han sido expresadas en cursos, seminarios talleres y conferencias sobre orientación educativa, Didáctica y Comunicación, intervención pedagógica, gestión pedagógica, Modelos de formación docente, entre otros.

Además de los cursos tomados e impartidos de manera externa al quehacer institucional, identificamos un tercer elemento que se incorpora en la formación de los alumnos del doctorado es la impartición de conferencias. En tal rubro, percibimos que un 52% ha dictado una o más conferencias. De ellos, casi un 40% lo ha realizado en 4 o más ocasiones; un grupo reducido (23%), lo ha hecho en 10 ocasiones o más; y otro grupo considerablemente más pequeño (13%), lo llevó a cabo en 20 ocasiones o más. Un caso por demás sobresaliente es el alumno de doctorado, que ha dictado 103 conferencias (alumno 20), según consta en su currículum.

¿Sobre que temáticas versan sus conferencias?

Las temáticas sobre las que tratan los alumnos de doctorado, coinciden en gran medida con sus inquietudes de investigación actual y también con su práctica académica. Además de los ya mencionadas, identificamos exposiciones sobre calidad educativa, competencias profesionales, proyectos educativos e institucionales y/o escolares, políticas educativas, prácticas y procesos de formación en educación superior, específicamente en los programas de posgrado, entre otros. Dichas conferencias se han llevado a cabo en su mayoría, en diversas instituciones de educación superior, y en pequeños y grandes grupos de personas.

b) LA GESTIÓN EDUCATIVA

Una segunda acción básica que deben desempeñar los académicos en la educación superior, es la gestión¹⁰. En relación a ello, la experiencia de los alumnos de doctorado en los procesos de gestión (tales como participación en proyectos, en comisiones académicas, en organización de actividades académicas institucionales internas o externas, etc.), alcanzamos a observar lo siguiente:

Si bien es cierto, la elaboración de proyectos para la resolución de problemáticas educativas no se considera algo nuevo, ello cobra énfasis en la década de los noventa a partir del establecimiento de políticas educativas que buscan incidir en la calidad de los procesos educativos, sobre todo los que tienen que ver con la educación superior. Así, en cuanto a la participación en la elaboración y operación de tales proyectos, el 45% de los alumnos de doctorado se han visto involucrados y lo han realizado en instituciones de educación públicas en la década ya señalada. Estos van desde la participación en uno, hasta seis proyectos. Entre los que destacan: *análisis curricular, evaluación y reestructuración curricular, evaluación académica, competencias profesionales, seguimiento de egresados, formación y superación docente, Innovación y mejoramiento de la Enseñanza, Aplicación de nuevas tecnologías para el proceso de enseñanza aprendizaje* y derivada de fenómenos que derivan de las preocupaciones actuales se encuentra “*El género en la práctica docente.*”

Otra actividad que corresponde a procesos de gestión, es la de conformación de comisiones académicas a través de cuerpos colegiados. En ellas se desarrollan actividades diversas tales como revisión, análisis, evaluación de actividades académicas y dictaminación de proyectos como la presentación de nuevos planes y programas educativos. Aquí hallamos que un 36% de los alumnos de doctorado participaron o participan en estos órganos escolares. La relación en este punto varía de 12 a 1. Es decir, mientras un alumno del

¹⁰ Se considera a la gestión como el proceso de negociación que permite obtener recursos para un determinado fin personal y/o institucional, en este caso académico.

doctorado ha participado en 12 cuerpos colegiados, otro lo ha efectuado en una sola ocasión. Entre los nombres que conforman estos colegios, podemos señalar:

Miembro de Comisión Dictaminadora y Consejero Académico del área de las Ingenierías; integrante del Comité de carrera, consejo técnico, comisión especial del consejo técnico; integrante del Consejero Académico del Área de Ciencias Sociales; miembro de la Comisión Evaluadora del PRIDE; miembro del Consejo de planeación y evaluación de la Unidad 096 de UPN; integrante de la Comisión de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, así como Miembro del Comité de reestructuración de la Maestría en Enseñanza Superior; etc.

Un tercer rubro de actividades dentro de la gestión educativa, se encuentra la de participar en la organización de eventos educativos ya sea al interior o exterior de la institución escolar. En ellos, si bien es cierto constituye en algunos de los casos una tarea que deben desempeñar funcionarios académicos y/o cuerpo administrativo escolar, en algunas ocasiones es desarrollado altruistamente por los académicos contratados por horas. Los alumnos del doctorado en Pedagogía no son la excepción y también muestran que han desempeñado esta labor. Aspecto que recuperamos debido a que tal situación también se considera un espacio de formación que involucra procesos de pensamiento tales como estrategias, administración de tiempos y espacios, la administración misma de los recursos humanos y hablando en términos de calidad: la satisfacción del cliente. En este tenor, el 45% ha experimentado al menos una participación como miembro de la comisión organizadora del evento educativo, quien más lo ha experimentado, lo ha hecho en 13 ocasiones. Otro lo refleja en 10 ocasiones y cuatro más de los alumnos lo han vivido en 6 ocasiones.

¿Sobre que han sido tales eventos educativos?

Principalmente encuentros, congresos, coloquios (internos y externos), simposios y foros nacionales e internacionales relacionados al ambiente educativo.

c) LA INVESTIGACIÓN.

Un tercer elemento en las funciones sustantivas del académico de educación superior, es la investigación y la difusión de los productos que de ella emanan. De hecho, se convierte en parte medular del quehacer académico y de la preocupación de las políticas educativas. En este punto no es gratuito que se busque incidir en un aspecto, que como ya se ha señalado en el marco referencial de esta investigación, debió ser atendido por lo menos cinco décadas atrás.

Es en la investigación donde se recuperan experiencias docentes a través de Proyectos de estudio, con la finalidad de dar respuesta a las problemáticas propias del contexto educativo. Las experiencias de los alumnos de doctorado que se han señalado en la impartición de cátedra en los espacios denominados cursos, seminarios y talleres e incluso las conferencias tanto al interior como al exterior de la institución donde laboran, los acompañamientos en términos de asesorías de tesis en los niveles de licenciatura y maestría, así como sus participaciones en el sínodo, todas ellas, son recuperadas y articuladas en las intenciones de investigación, con miras al establecimiento de intenciones a mediano y largo plazo conocidas actualmente como líneas de investigación y/o generación del conocimiento.¹¹

La búsqueda de claridad en las líneas de investigación, es una tarea que requiere varios años no sólo de formación (en licenciatura y posgrado), sino de experiencia en la práctica misma de la investigación *sólo se aprende a investigar investigando*. Con ello, las prácticas de docencia y asesoría se recuperan en un panorama más amplio de acción y se ven necesariamente involucradas con los procesos de gestión, donde aparecen proyectos que requieren de un plan de acción que contempla recursos que se deben solicitar y administrar

¹¹ Recuperamos la noción de líneas investigación y de generación de conocimiento como una preocupación de las políticas educativas nacionales, señaladas en la SEP y concretamente en el PROMEP. Tomando en consideración que hablar de Líneas de generación del conocimiento requiere una explicación más detallada y que no es motivo de esta investigación, sólo referiremos al término líneas de investigación, que es más conocido en la jerga académica.

adecuadamente¹²; requieren también de un colegio de académicos que comparten inquietudes en torno a problemáticas educativas y la aterrizan en un plan de acción a mediano y largo plazo, en ello estriba la conformación de cuerpos de académicos que definen la tendencia de la inquietud del cuerpo colegiado y marcan al mismo tiempo las líneas de acción de cada uno de sus miembros estableciendo objetivos y metas que deben cumplirse meticulosamente para su beneficio.

En este último punto, un elemento de gestión aparece nuevamente: la organización de espacios de difusión de los productos de investigación. Es decir, el académico de educación superior (en este caso el alumno de doctorado) no sólo debe aprender a planear a corto, mediano y largo plazo (pues ello redundaría en su visión), sino que debe aprender a solicitar y obtener los recursos de la investigación, administrarlos adecuada y racionalmente, contemplando los espacios de presentación de los productos de la investigación. En esta parte es donde entra la experiencia que los académicos adquieran en la organización de eventos educativos, pues en ellas se considera la intención de un espacio cuya denominación es un tema pertinente, los objetivos, las metas (obtención de recursos y reconocimiento entre otros) la organización de recursos humanos, materiales y técnicos y por supuesto, los productos que se ofrecen en ese espacio.

Los aspectos de docencia y de gestión expuestos, son un soporte importante para la investigación educativa. Aunque esto se ha identificado desde hace más de cincuenta años, es en la actualidad, que se está considerando en el marco de las políticas educativas para la evaluación académica. En este marco, los alumnos de doctorado en Pedagogía ya han incursionado en tales prácticas y han iniciado el proceso de configuración de redes de relación social que aterrizan en cuerpos colegiados que se articulan de acuerdo a las problemáticas que se atiendan a través de proyectos de investigación.

Como hemos podido observar, se está generando la matriz (inquietud de investigación a mediano y largo plazo) que establece las pautas de participación profesional del alumno de

¹² Cada vez es más claro el adelgazamiento que se percibe de los recursos económicos que el Estado aporta a la educación superior, y las estrategias de recursos extraordinarios a través de la vigilancia y control, manifestado a través de procesos de evaluación de los proyectos educativos.

doctorado en equipos de investigación. Para dar cuenta de ello, recuperamos algunas de las participaciones de ellos en proyectos que contemplan una relación con sus inquietudes de formación en el doctorado en Pedagogía.

¿En qué proyectos participaban ellos?

El género en la práctica docente; Solución de problemas matemáticos en la escuela primaria; Evaluación del Programa Nacional de Atención a Zonas Marginadas (PAZM); Evaluación del subprograma de Eficiencia y Eficacia del PAZM; Necesidades formativas de Posgrado en maestros de educación básica; Evaluación de proyectos institucionales; Innovación y mejoramiento de la Enseñanza; Aplicación de Nuevas Tecnologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje; La educación bilingüe e indigenismo; La formación de maestros; Posibilidades teóricas y prácticas para la investigación científica; Generación de conocimientos y docencia superior; Formación y financiamiento de la educación superior. Entre otros.

¿Cuáles eran sus proyectos en el doctorado en Pedagogía?

Las identidades docentes y su impacto en el aula. Un estudio desde la perspectiva de género; Las competencias básicas para la enseñanza de las matemáticas en la formación docente; Mercado de trabajo y la evaluación del desempeño como base para implantar la acreditación y certificación profesional; Los ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales; Laicidad educativa en el contexto de diversidad religiosa; la profesionalización del docente normalista en el contexto de modernización educativa; Análisis de la formación para la práctica docente; Los saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica de los profesores; Investigación científica en la Biología y su impacto en la docencia universitaria; Las estrategias y políticas de financiamiento de las agencias internacionales a la educación; entre otros.

Como puede observarse, existe una estrecha relación entre los proyectos en que estos participan y las inquietudes de investigación a desarrollar en el doctorado en Pedagogía.

Aunado al proceso de gestión para la investigación, se encuentra también la producción de la misma. Las formas en que se puede manifestar los resultados de una investigación son múltiples. Sólo por citar algunas formas tenemos: las mismas tesis de Licenciatura, de

Maestría y Doctorado. En donde algunas de ellas son consideradas para su publicación; Los artículos en revistas (arbitradas y no arbitradas) los capítulos de libros y libros, antologías, ponencias publicadas a través de memorias, manuales, e incluso los análisis y evaluaciones curriculares que una vez concluidos, se exponen a través de una publicación. El aspecto de la producción de investigación que conceptualmente identificamos como Capital Cultural Objetivado, se analiza y expone de manera detallada, (por ser muy importante) en el apartado que denominamos *La conformación del habitus desde el Capital Cultural Objetivado*.

d) LA TUTORÍA.

Este cuarto aspecto, es relevante en el sentido que la tutoría busca articular las diversas intenciones de las acciones de docencia, gestión, investigación y la difusión de sus productos. Por ejemplo, las inquietudes que los alumnos tienen respecto a sus clases, cuyo ámbito corresponde a la docencia, éstas también pueden ser atendidas más allá de los tiempos áulicos a través del tutor cuando éste es experto en el tema; para el caso de la gestión, el alumno requiere desarrollar estrategias para acceder a los beneficios que le otorga el ser alumno en una institución de educación superior, ello implica entre otras cosas identificar los procedimientos normativos para desarrollar las acciones de gestión pertinentes con su situación escolar. Aspecto que puede ser atendido con el auxilio del tutor cuando así lo considera el mismo alumno; para la investigación, el alumno debe considerar ciertos métodos, técnicas y procedimientos de investigación documental y de campo, debe identificar corrientes de pensamiento para seleccionar aquella que le permita dar explicación a la problemática que esta abordando y con ello, desarrollar los procesos de construcción de su objeto de estudio. Esta tarea requiere del acompañamiento de personas experimentadas en la práctica de la investigación. Es decir, sujetos que hayan abordado problemáticas para su investigación y posterior explicación, que hayan obtenido productos, que los hayan difundido a través de diversos espacios (artículos, libros, ya sea físicos o electrónicos), y sobre todo que contemple la idea de considerar el trabajo en equipo, pues para efecto del acompañamiento en investigación se requiere de la disposición de sus

integrantes. En este caso un tutor y un tutorado o alumno. Ambos deben compartir actitudes, valores y un aspecto muy importante: inquietudes intelectuales.

Un aspecto tangible del acompañamiento en investigación, pero que sólo se visualiza en el producto, son las tesis. Para el caso de los alumnos del doctorado en Pedagogía, observamos la experiencia con la que cuentan en la asesoría de tesis. De manera documentada hallamos que la asesoría que éstos han realizado, se encuentra establecida en dos niveles: licenciatura y maestría. En el primer nivel, el 35% de los alumnos ha asesorado trabajos de investigación. La cantidad de ocasiones en que lo han realizado varía entre 145 y 1. y Sólo el 10% lo ha hecho en más de diez ocasiones; para el segundo nivel, la situación tiene una baja en el hecho de que sólo un 23% lo ha realizado en la maestría. De ellos, un 13% lo efectuó en tres ocasiones o más.

Aunado a su actividad de asesoría de tesis, tenemos que algunos de ellos son seleccionados para participar en la revisión, análisis, dictaminación y participación como sínodo en el examen profesional y de grado. ¿El motivo? Su experiencia en el tema y las actividades (seminarios o asignaturas que imparten, su experiencia en el trabajo de investigación, sus publicaciones,, etc.) que realizan en la institución educativa, los convierten en focos de atención para tal asignación. Al respecto, un 42% cuenta con la experiencia del proceso señalado. Mientras un 32% lo experimento en licenciatura, cuyas cantidades oscila entre 2 y 146; en maestría, un 16% lo ha hecho entre 2 y 17 ocasiones.

Si bien es cierto, estas cantidades no reflejan en los alumnos de doctorado, el conocimiento adquirido en las experiencias de asesoría y como revisor y sínodo de tesis, si identifican el potencial de capital objetivado que tuvieron en sus manos y las posibilidades que se tuvieron para incorporar este capital como propio. Pues un dictamen de ésta naturaleza, requiere de una revisión del contenido de la misma y por ende, un ejercicio de lectura y análisis (por muy superficial que este sea) por cada experiencia de tesis.

C. LA NATURALEZA DEL HABITUS DESDE EL CAPITAL CULTURAL INSTITUCIONALIZADO.

Un segundo tipo de Capital Cultural es el Institucionalizado. Este, confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente. Posibilita establecer tasas de convertibilidad entre Capital Cultural y Capital Económico.

La concentración de diferentes especies de capital, permite a su poseedor ejercer un poder en el interior de los diferentes campos y sobre las diferentes especies de capital y en particular sobre la tasa de cambio entre ellas. (BOURDIEU, *Espíritus de Estado*, 1993:5) Es decir, permite establecer niveles de influencia en la medida del reconocimiento social que tiene un título. Para el caso de la población objeto de estudio, nos referimos a los grados obtenidos, la formación reconocida a través de cursos especializados (Diplomados, certificaciones, etc.), su participación en Colegios, Comités, Cuerpos Académicos y otros elementos de prestigio reconocidos formalmente a través de instituciones educativas de educación superior.

Así, por ejemplo tenemos a los líderes de cuerpos académicos y/o de investigación, que concentran el capital simbólico y el poder de distribución de éste, bajo la forma de cargos y honores concebidos por su capacidad intelectual y además, que de respuesta a las necesidades del grupo al que pertenece, obteniendo con ello una reputación que descansa en una estima social acordada tácitamente por el consenso social más o menos consciente. En este sentido, se pasa de un capital simbólico difuso, fundado únicamente en el reconocimiento colectivo a un capital simbólico objetivado, codificado, delegado y garantizado por la institución educativa o programa educativo. El establecimiento u otorgamiento de un Capital Institucionalizado, se puede equiparar con el hecho de que su nombramiento es un acto misterioso que obedece a una lógica próxima a la magia, tal como la describe Marcel Mauss. (Ibid.) Como el brujo moviliza todo el capital de creencias acumulado por el funcionamiento del universo mágico, el líder que establece los lineamientos y pautas a seguir, que firma la autorización de ingreso al campo o al proyecto,

a la tesis o a la publicación de la misma. Cuando esta ha sido revisada, moviliza un capital simbólico acumulado en y por toda la red de relaciones de reconocimiento que son constitutivas del universo burocrático. Pero ¿Quién lo certifica a él en su turno? (BOURDIEU, 1993)

Podemos entonces puntualizar que el Capital Cultural Institucionalizado, se encuentra bajo la forma de títulos y se obtiene a través de la inversión de tiempo y dinero. *El título, producto de la conversión del capital económico en capital cultural, establece el valor relativo del capital cultural del portador de un determinado título y también de manera inseparable establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo.* (BOURDIEU, 1987)

Tales expresiones las podemos observar a través de algunos ejemplos de los nombramientos de los alumnos de doctorado en Pedagogía:

Profesor de carrera titular “B” definitivo tiempo completo; Jefe de División; Miembro de Comisión Dictaminadora; Investigador titular; Consultor del Banco Mundial; Consejero Técnico; Miembro de la Comisión de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos; Consejero Universitario UAP; Consejero de Gobierno; Subdirectora de educación y fomento a la cultura, jefe de Extensión Cultural, jefe de Cultura; jefe del departamento de investigación, entre otros.

El Capital Cultural Institucionalizado, conlleva un capital simbólico objetivado en una condición del campo. En realidad un efecto simbólico institucionalmente objetivado a través de la colocación formal del actor en una posición de “privilegio.” Si observamos los nombramientos de los alumnos de doctorado, podemos ver que la posición en el campo escolar depende de la conjugación de varios capitales: cultural por su formación de origen; social por la red de relaciones establecidas y construidas con otros sujetos; e incluso el económico por su condición objetiva de vida. Ello influye por ejemplo, cuando se concursa por una plaza, donde el nivel de la misma establece entre sus requisitos determinantes, que el concursante posea un cierto nivel de estudios.

Así tenemos que para concursar por una plaza de Profesor de Carrera Titular B, el concursante que cuenta con el grado de doctor ha colocado sobre la balanza de evaluación del concurso (por parte de quienes dictaminarán al ganador), un peso fuerte.

En esta ilustración, podemos identificar el efecto simbólico del Capital Institucionalizado.

Cuando hablamos de las posiciones en la administración escolar, es el simbolismo del Capital Social el que cuenta con mayores privilegios, pues en muchos de los casos, aunque el sujeto no posee el nivel de formación y mucho menos los títulos de profesión requeridos, su nivel de relación con el empleador, le facilita el acceso al cargo. Así, para ser jefe de división de una escuela o facultad e incluso la dirección misma de la institución, tener este tipo de capital se constituye en el peso más amplio de la balanza de elección al cargo.

Otro factor interesante que encontramos para la condición en el campo, son los tiempos en los que se puede ocupar la posición de privilegio en el mismo. Y la duración formal que la institución escolar le ha otorgado en muchos de los casos se encuentra establecida en la normatividad o legislación universitaria para el caso de la UNAM.

Por ejemplo, para el caso de la UNAM, un miembro de la comisión dictaminadora de un área, cuenta con un nombramiento cuyo periodo de tiempo que fluctúa entre los dos y cuatro años; un consejero técnico representante de los académicos cuenta con un periodo de seis años en su nombramiento; un consejero universitario, tres años. Todos ellos, con un efecto simbólico respaldado cuyo soporte se encuentra el Capital Institucionalizado. Es decir, con el respaldo oficial de la institución educativa.

D. LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS DESDE EL CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO.

Este momento del estudio, se articula con la necesidad institucional de evaluar un programa de Posgrado cuyos procesos de formación heterogéneos en su fase inicial (por el origen de formación profesional de los alumnos), revelan a través del trabajo de investigación, la construcción de cuerpos colegiados y la conformación de prácticas homogéneas en términos de habilidades intelectuales objetivables tales como Libros, artículos en libros y revistas, así como creación y participación en proyectos institucionales, entre otros. Estos, son resultado de trabajos de investigación educativa que de manera individual y colegiada han llevado a cabo los doctorantes. Aspecto que consideramos relevante en dos vertientes: Primero, la pertinencia de un programa de Posgrado se distingue por la formación de recursos humanos de alto nivel y segundo, que el financiamiento para programas y sujetos dependen de productos, cuyos resultados permitan resolver problemáticas propias de su contexto. En este sentido, se hacia necesario identificar la articulación entre los procesos de formación de los alumnos de doctorado y sus productos.

El estudio se centro en estos aspectos debido a que tales indicadores son actualmente un parámetro de evaluación del trabajo de investigadores y académicos en las instituciones educativas y específicamente en las de Educación Superior, son elementos tangibles que presuponen prácticas objetivas de investigación. Derivado primero, de las políticas establecidas por los organismos internacionales y después de las políticas educativas a nivel nacional a través del Plan Nacional de Educación. Los productos en educación son vigilados a partir de los procesos de formación de los sujetos, quienes para el caso del Posgrado y específicamente del Doctorado, constituyen la promesa de investigación educativa. Por ello, diversos organismos y asociaciones reconocidas tratan de captar a estos posibles agentes de la investigación, cuya formación derive directamente de los programas de Posgrado, preferentemente de los programas de Doctorado. La razón, es que los alumnos de doctorado contienen un Capital Cultural cuyo acceso es difícil para la mayoría de la población. Cada uno de los doctorantes y su Capital Cultural constituyen una seria

inversión para el país en términos de investigación para el estudio, explicación y resolución de problemáticas en el ámbito educativo.

La interrogante guía en este apartado es ¿En que medida El Capital Cultural Objetivado de los alumnos del doctorado en Pedagogía, se vincula con sus procesos de formación tutorial? Para resolverla se planteó como propósito: establecer un diagnóstico sobre la producción académica de los doctorantes en Pedagogía para identificar los elementos que están presentes en su proceso de formación. En términos conceptuales, Las nociones de campo y habitus, así como las categorías de capital cultural y Capital Cultural Objetivado de Pierre Bourdieu, constituyen el marco que soporta y fundamenta la investigación realizada.

- **LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA UNAM (FES ARAGÓN).**

La pertinencia de programas educativos, la competencia por medio de habilidades intelectuales, la formación de recursos humanos de alto nivel, y en términos generales la calidad de la educación constituye el eje de transformación de las políticas que cada nación debe asumir para su posible desarrollo (MAYORGA, 1999). Entre las que destacan:

1. La rigidez de los programas educativos. Aún con la incursión de procesos flexibles, persisten prácticas tradicionales que siguen sujetando a los alumnos a procesos de formación endógena, es decir, formarse en una instancia institucional específica, aún cuando el programa de formación permite la posibilidad de acceder a otros espacios fuera de la institución de origen del alumno (ARREDONDO, 1989).
2. Las deficiencias en la formación de los educandos y por ende la ineficacia productiva en relación con el contexto, han hecho patente en la actual “sociedad del conocimiento o de la información” la necesidad de sujetos con nuevas habilidades para el trabajo profesional a desarrollar e incluso se incorpora una que es sustantiva para su futuro: la investigación (UNESCO). En el caso de aquellos sujetos inmersos en el ámbito educativo, se hace necesario contemplar como parte de sus funciones el procesamiento, producción y difusión de la investigación. Es decir, el docente-investigador o investigador educativo, debe asumir la responsabilidad de coordinar y vigilar todo proceso de sus investigaciones hasta el momento de su difusión. Buscar recursos, establecer planes de trabajo o proyectos, coordinar equipos de trabajo, entre otras funciones (DIDRICKSSON, 2000). Estas acciones implican decisiones que el sujeto desde una formación disciplinar no contempla para la investigación. La actual formación de los educandos requiere estas nuevas formas y valores para la investigación (SCHMELKES, 2001).

3. La **diversificación** de fuentes de **financiamiento para incentivar** a los **programas y sujetos** cuyas **competencias** se vean plasmadas **en productos**, cuyos resultados permitan resolver problemáticas propias de su contexto (CORDERA, 1995). Por ejemplo, la relación sociedad institución educativa que cada día se ve más alejada en términos de utilidad de la segunda respecto a la primera;
4. La flexibilidad de los actuales planes y programas educativos en busca de facilitar la entrada y salida del sujeto en el sistema, permitiéndole al sujeto, diseñar su propia currícula; situación que no es fácil en países como México, pues las condiciones estructurales no son las adecuadas. La falta de presupuesto para la educación en general y de espacios para la educación superior ha provocado que la demanda en educación superior por parte de los sujetos, sea cada vez mayor que la oferta.

El programa de Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón, como programa reciente, en el seno de la Universidad Nacional contempla la especificidad de diversos aspectos, entre los cuales se encuentran: la heterogeneidad profesional de sus alumnos, la diversidad de sus prácticas educativas tanto académicas, como administrativas y de investigación, y por ende de distintos niveles de conocimiento respecto al campo educativo. Ello debido a sus diversos procesos de formación en el posgrado, pues proceden de diversas maestrías que si bien son homogéneas en cuanto al campo educativo (Enseñanza Superior, Ciencias de la Educación, Pedagogía, Planeación educativa, entre otros), contemplan distintos sentidos sobre la forma de abordar el fenómeno educativo.

A ello habría que agregar que sus quehaceres laborales son en diversos niveles de enseñanza como son el nivel medio superior, la licenciatura y el posgrado. En su mayoría de instituciones públicas en el Estado de México. Su incursión en investigación educativa al inicio del programa era escasa. Ello se observa por sus productos publicables (basados en datos curriculares aproximadamente un 15% de los alumnos de doctorado han elaborado y gestionado para su publicación uno o más libros, otro 30% artículos en libros o revistas), sus participaciones como ponentes en congresos o eventos educativos a nivel nacional e internacional (siguiendo estos datos curriculares la participación activa se da en la década de los noventa hasta la actualidad), además de las conferencias. Esta última sigue desarrollándose por un 50% de los alumnos del programa de Doctorado en pedagogía.

¿Por qué centrar la atención en estos aspectos? Estos y otros indicadores son actualmente más que un parámetro de evaluación del trabajo de investigadores y académicos en las instituciones educativas y específicamente en las de Educación Superior, son elementos tangibles que presuponen prácticas objetivas de investigación. Derivado primero de las políticas establecidas por los organismos internacionales y después de las políticas educativas a nivel nacional a través del Plan Nacional de Educación, los productos en educación son vigilados a partir de los procesos de formación de los sujetos, quienes para el caso del posgrado y específicamente del Doctorado, constituyen la promesa de investigación educativa. Por ello, Organismos como el Consejo nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), y el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y asociaciones reconocidas como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), entre otros, tratan de captar a estos posibles agentes de la investigación, cuya formación derive directamente de los programas de posgrado, preferentemente de los programas de Doctorado. ¿Por qué razón? Al parecer, su principal atractivo es que contienen un Capital Cultural cuyo acceso es difícil para la mayoría de la población.

En México, aproximadamente el .3% de la población cuenta con estudios de posgrado y el .03% de Doctorado¹. Cada uno de los doctorantes y su Capital Cultural constituyen una seria inversión para el país en términos de investigación para el estudio, explicación y resolución de problemáticas en el ámbito profesional y educativo. Y su incorporación en los programas de Doctorado educativos, requiere de un cierto perfil de ingreso que garantice el desarrollo de formación para la investigación. Entre algunos de los elementos que caracterizan a dicho perfil se encuentran: Inicio y desarrollo de habitus propios de la investigación: búsqueda y lectura permanente de información sobre el objeto de estudio, valoración, análisis y clasificación de la misma. Etc.

Este tipo de prácticas de formación para la investigación, establecen las bases para el desarrollo de otras como son: la asistencia a reuniones periódicas con agentes involucrados en el proyecto, presentación de avances de la investigación en diversos espacios: coloquios,

¹ ANUIES, 2004. Op cit.

congresos, encuentros a nivel nacional e internacional, publicación de los mismos a través de Memorias, artículos en revistas, ensayos, libros, etc. Por mencionar algunos. Entre algunas de las finalidades de los estudios en este nivel tenemos: la Elaboración de proyectos de investigación acordes a su contexto, derivados de líneas de investigación cuya base este sustentada proyectos más amplios, elaborados y desarrollados por investigadores calificados². Estos investigadores, en su mayoría se encuentran ubicados en campos de investigación educativa.

El trabajo contempla como uno de los referentes la idea expresada por Ricardo Sánchez Puentes de que el posgrado presenta como característica ser diverso en cuanto a formación de origen y heterogéneo en los niveles de conocimiento que cada sujeto tiene respecto a lo educativo. García Canclini señala en el texto de *Sociología y Cultura* de Pierre Bourdieu que el Capital Cultural de los sujetos en Europa es complejo pero en cierta medida homogéneo. En América Latina, El fenómeno educativo es muy complejo por la heterogeneidad de los procesos formativos en el ámbito escolar arrojando con ello una diversidad Cultural difícil de estudiar y de explicar. Por ello, hablamos de procesos y no de proceso de formación de los sujetos. (SÁNCHEZ, 2000) Además, de la idea de formación en investigación de Jean Claude Filloux, quien señala la adopción de contenidos de un saber adquirido o por adquirir (FILLOUX, 1996).

Hablar de los procesos de formación implica referirse al concepto mismo de formación. Para el caso de este estudio, se considera pertinente la referencia que Agnes Heller hace al respecto. Para ella, la formación es un término que se encuentra estrechamente ligado al concepto de cultura.

El modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y

² Entendemos como investigador calificado aquella persona que cumple con los requisitos establecidos por el SNI, para ser investigador nacional. Como son: ser profesor o investigador de tiempo completo en una institución educativa, tener el grado de doctorado preferentemente, contar con experiencia en la investigación, entre otros.

en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña. (VALLE; 2000: 87)

De acuerdo a esta concepción, los sujetos nos formamos a través de mediaciones variadas y diversas. Así, las condiciones sociales, institucionales, nuestras relaciones con otros sujetos, la lectura que se haga de ello y las circunstancias, son sólo ejemplo de ello.

De la noción de formación surgen otras expresiones tales como formación en, por, y para la investigación. En el documento de Moreno Bayardo, encontramos la distinción orientada por Jean Claude Filloux, acerca de estas expresiones.

*La **formación en** hace referencia al **contenido del saber adquirido o por adquirir**; la **formación por** alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende; la **formación para** se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación... **es posible hablar de formación en investigación en términos de producto, pensando por ejemplo, en las competencias que un individuo ha desarrollado para realizar esta tarea (la de investigación), como resultado de sus experiencias de formación escolar y no escolar.*** (MORENO: 2002)

Siguiendo esta idea, tenemos la noción de **prácticas de formación**, trabajadas por el Dr. Juan Manuel Piña investigador del Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU),

*Las **prácticas de formación**, se refieren a la **asimilación de un contenido específico**, pero también ante la disciplina que se estudia... el ingeniero por ejemplo, **en el proceso de formación asimila los contenidos teóricos y prácticos sobre su disciplina**... el estudiante del programa de posgrado se integra con una **formación de origen** que no se elimina con las nuevas prácticas educativas... **para algunos, las prácticas de formación en la MES tienen continuidad con sus prácticas anteriores.*** (PIÑA, 1998:163)

Observando la relación entre formación en investigación señalada por Filloux y las prácticas de formación en Juan M. Piña, Ambas expresiones refieren a los contenidos teóricos y prácticos de un proceso de formación que continúa en los programas de Posgrado. Así pues, un proceso de investigación educativa iniciado en la disciplina de origen, establece una continuidad en las prácticas y procesos de formación en un programa de Posgrado como lo es el caso del Doctorado en Pedagogía de la UNAM.

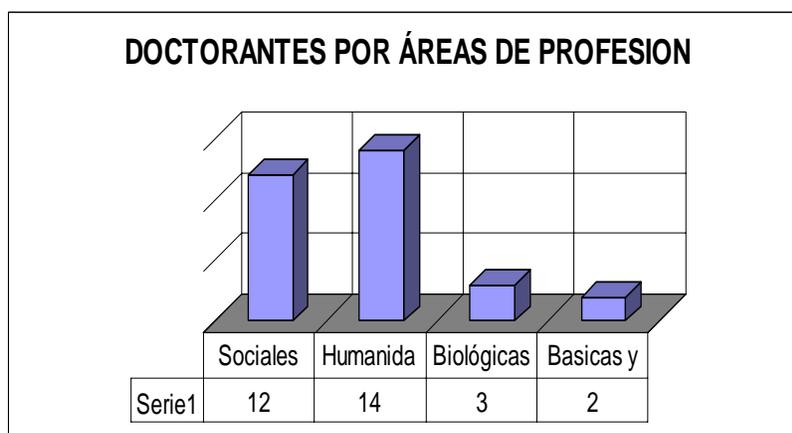
Los procesos de formación, las prácticas y sobre todo los productos de investigación refieren a complejos fenómenos en educación, la alternativa que elegimos para su estudio esta basada en la noción de campos, habitus y Capital Cultural, centrando la atención en el Capital Cultural Objetivado de Pierre Bourdieu.

Para el caso del programa de Posgrado en Pedagogía, los doctorantes son sujetos que están interesados en el beneficio que les pueda causar la formación en investigación. Por ello, no basta con el interés del sujeto para pertenecer a ese espacio, debe producir e influir en él y ser, a su vez, afectado por éste.

Como se había señalado anteriormente, la heterogeneidad de las prácticas educativas de los alumnos deriva de las profesiones de origen. Así, tenemos que el 45 % de ellos provienen del área que está directamente relacionada con el ámbito pedagógico, el de las humanidades. Entre las profesiones que destacan en esta área se encuentran: Filosofía, ciencias filosóficas, Pedagogía, Psicología, Educación Básica, y especial. Le sigue un 39% cuya relación es indirecta pero estrechamente relacionada, el de las ciencias sociales con profesiones tales como la sociología y Trabajo Social. El resto 16% lo componen alumnos que provienen de las áreas Biológicas y de la salud. Con profesiones tales como Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Biología, e Ingeniería. Obsérvese la gráfica 1

GRÁFICA 1

LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA POR ÁREAS DE PROFESIÓN.

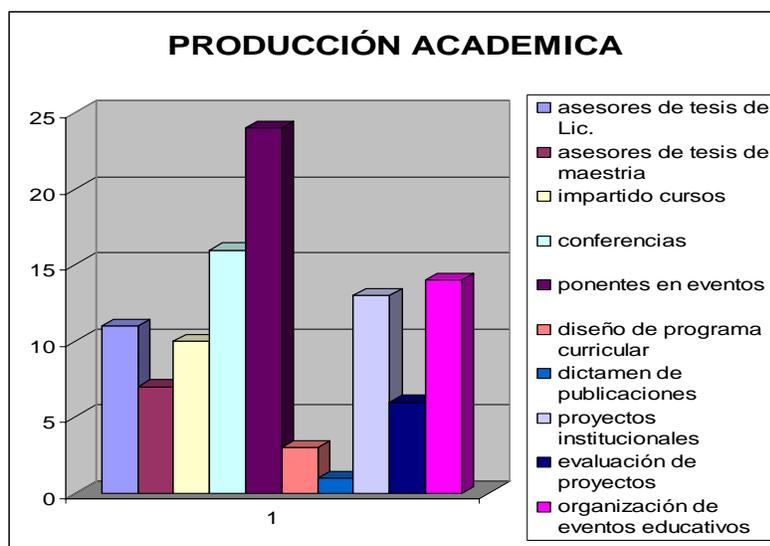


Aún cuando estos alumnos ingresan al programa con prácticas educativas distintas, el referente común en ellos es la manera de objetivar su quehacer académico. De ello, podemos considerar que la producción académica consiste en prácticas concretas de acción, que de manera tangible se pueden observar en ellos. Entre las más destacables encontramos: el 35% de los alumnos han impartido o se encuentran impartiendo asesoría en tesis tanto de licenciatura como de maestría; 32% han llevado a cabo la impartición de cursos fuera de las cargas establecidas institucionalmente y que normalmente están vinculadas al dominio de cierta temática o con referencia a la posible especialidad obtenida en el Posgrado a través de la maestría; el 52% ha llevado a cabo la impartición de conferencias; el 77% ha expuesto trabajos de investigación y/o avances del mismo en espacios educativos a nivel nacional o internacional, tales como congresos o encuentros en Educación; diseños de Currícula o de programas educativos en algunos de los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional; el 42% ha participado en proyectos institucionales. Actualmente es de destacar que la participación colegiada en las instituciones de Educación Superior deriva en la totalidad de los casos, de políticas educativas que a nivel nacional se han adoptado. En el caso concreto de la Secretaria de Educación Pública a través de

Programas Integrales de fortalecimiento Institucional mejor conocido como PIFI, donde se persigue que el potencial humano sea aprovechado. Es decir, que la profesión, la especialización o el dominio en un área específica de conocimiento sea la pauta para establecer la forma de participación en alguno de los proyectos institucionales. Un último aspecto que encontramos, fue la participación en el diseño, planeación y organización de eventos educativos. En la década de los noventas este aspecto era considerado una de las múltiples funciones del personal administrativo. Pero con el tiempo, en el siglo XXI, ésta constituye por las competencias que se demuestran, una forma más de objetivación del trabajo académico. (Observe la gráfica 2)

GRÁFICA 2

LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA AL INICIO DEL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM.

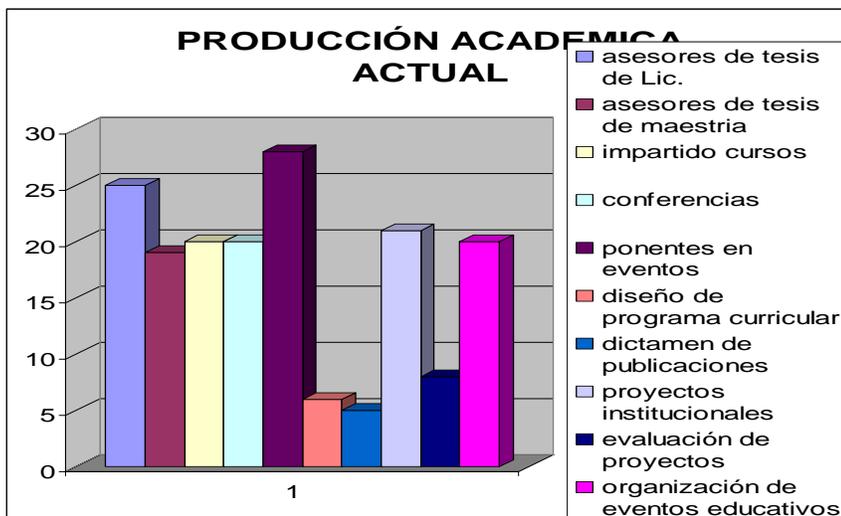


Desde su ingreso, y debido a las características del programa de doctorado (por las actividades de investigación y a las complementarias cuya referencia directa tiene que ver con impartir cursos, conferencias, entre otros), los alumnos han visto incrementado su producción académica. Muestra de ello es lo que presentamos en la gráfica 3. en ella podemos observar que la impartición de cursos, y conferencias, así como la participación en la organización de eventos educativos se ha homologado en un 65% de ellos.

Cabe resaltar dos aspectos en dicha producción académica: la participación de los alumnos como ponentes en eventos educativos a nivel nacional e internacional, ello en un 90%. Así como la asesoría de tesis en un 82%. (ver Gráfica 3)

GRÁFICA 3

LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA ACTUAL DE LOS ALUMNOS DE DOCTORADO

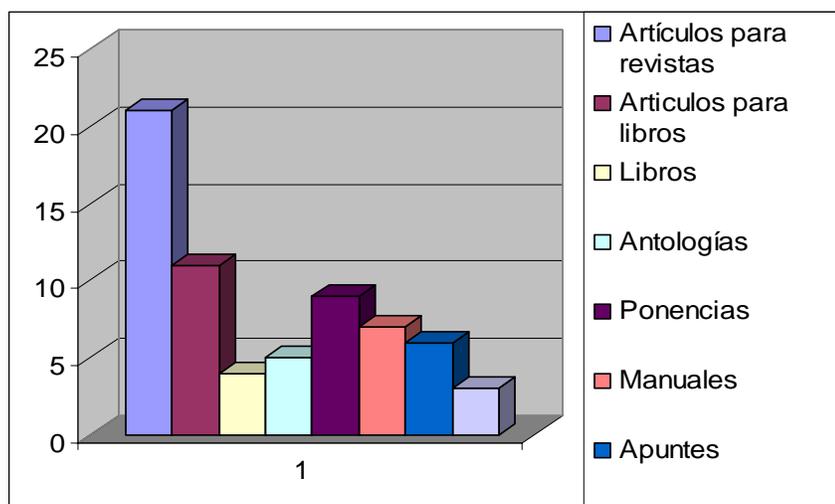


Uno de los aspectos de la producción académica que más llamo la atención es aquella que se refiere a las publicaciones. De acuerdo a Bourdieu, una de las formas de influir en los demás individuos, y transmitir en ellos de manera implícita un valor, a grado tal que se pueda ejercer en ellos lo que se denomina “el efecto simbólico del capital.” Es decir, que el otro individuo no solamente considere como valioso lo que recibe a través de la publicación, sino que ello se convierta en un arma de apuesta en la participación dentro del campo educativo.

Al respecto investigamos sobre el nivel de participación en publicaciones de los alumnos del doctorado en pedagogía y encontramos dos puntos que destacan, debido a que el porcentaje de ellos es elevado en comparación con el resto de las publicaciones. En primer lugar que el 68% de ellos habían elaborado artículos para revistas educativas. Porcentaje que consideramos significativo en este grupo de alumnos si tomamos en consideración la heterogeneidad del mismo. En segundo lugar, encontramos que un 35% de ellos, habían

elaborado algún artículo para libros. Este segundo aspecto tiene un nivel de complejidad mayor que el primero, ya que los procesos de revisión son muy exhaustivos y en algunos casos han provocado (por lo burocrático de sus trámites), que los autores desistan de publicar sus inquietudes. (Ver gráfica 4)

GRÁFICA 4
LAS PUBLICACIONES DE LOS ALUMNOS AL INGRESO AL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM.



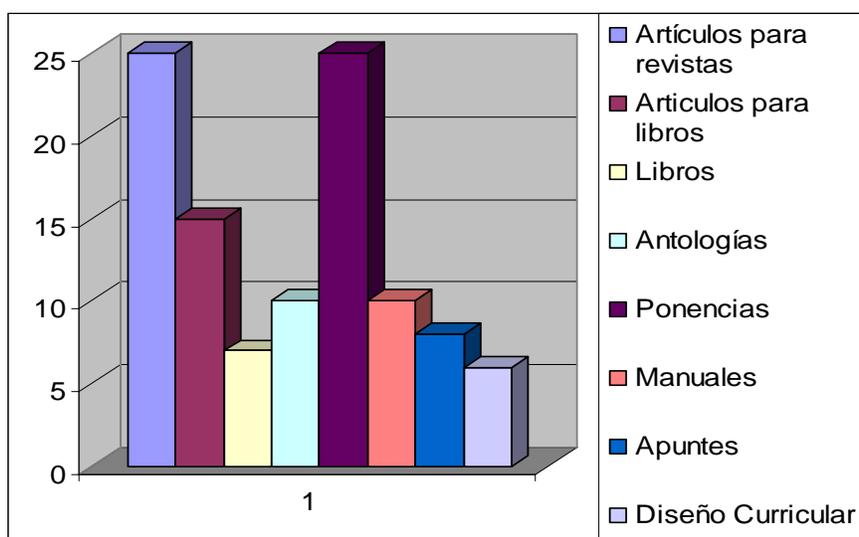
Los efectos de una formación de doctorado cuya intención no solamente es formar recursos humanos de alto nivel, que respondan a las exigencias de su contexto, sino de una incursión real y concreta en torno a los procesos de formación para la investigación científica. Las prácticas de formación lo constatan en la tendencia homogeneizadora de las formas de objetivar su Capital Cultural. Muestra de ello es que nuevamente observamos un incremento notorio en la participación de los alumnos, ahora en torno a sus publicaciones. Ahora, pasamos del 68 al 81% de participación en la elaboración de artículos para revistas. Y de un 35 a un 48% la participación en artículos para libros. Los otros rubros también se incrementaron.

Un aspecto a resaltar es la participación como ponente y la publicación de la misma. Pues pasamos del 29% al ingreso del programa, al 81% ya como alumno inscrito en el mismo. Una posible explicación puede ser que la incorporación de la tecnología computacional permita disminuir notablemente los tiempos para la organización de lo que serán las

memorias electrónicas. Lo que permite reducir notablemente los costos para la socialización de los productos que en ella se ofrecen a través de los participantes. (Ver gráfica 5)

GRÁFICA 5

LAS PUBLICACIONES DE LOS ALUMNOS DURANTE SUS ESTUDIOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA EN LA UNAM.



Como podrá observarse en la gráfica anterior, la producción académica tiende al equilibrio en lo que son antologías 32%, manuales 32%, apuntes 26% y libros 23%. Dejando ligeramente un poco atrás el aspecto del diseño curricular con 19%.

En el proceso de formación para la investigación, uno de los principales obstáculos que enfrentan los diversos programas de Posgrado, es la heterogeneidad que de origen se contempla en el Capital Cultural de sus alumnos. Mismo que se ve reflejado en sus prácticas profesionales y/o de especialización. Aspecto que se agudiza conforme hablamos de individuos inmersos en campo educativo. Concretamente el de Educación Superior. La producción académica de éste, tiende a reflejarse en términos de sus posibilidades de acción en la(s) institución (es) donde desempeña sus funciones como académico.

El caso de los alumnos del doctorado en Pedagogía de la UNAM, es significativo en cuanto a que los indicadores de producción académica y específicamente de las publicaciones que presentamos, denotan una participación muy activa de los estudiantes previo y durante el programa. El análisis de la producción de los alumnos, presenta elementos tangibles que presuponen prácticas objetivas de trabajo académico y de investigación. Mismos que en concordancia con las políticas educativas a nivel nacional. Ofrecen alternativas de explicación y acción a través de sus productos. Aspectos que en educación son vigilados a partir de los procesos de formación de los sujetos, quienes para el caso del Posgrado y específicamente del Doctorado, constituyen la promesa de resolución de problemáticas propias de su contexto.

CAPITULO IV

LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL DESDE LA INVESTIGACIÓN EN LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

A. LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS DESDE EL ORIGEN. **La información cualitativa, desde los aspectos familiar, escolar y laboral.**

Como se ha podido observar en el capítulo anterior, se presentó información sobre el Capital Cultural Incorporado, Institucionalizado y Objetivado, a partir de la revisión documentada de la trayectoria escolar y laboral de los alumnos del doctorado en Pedagogía, información de orden cuantitativo que fue muy valiosa para la identificación de aspectos en los cuales éstos alumnos han destacado e incluso las posibilidades mismas de objetivación se han hecho patentes a través de su revisión curricular. Sin embargo, y desde la perspectiva del marco conceptual, había algunas consideraciones pendientes que estos documentos no dejaban ver claramente, a saber, el impacto que desde la significatividad de la producción había quedado en ellos.

La estrategia para abordar tal situación, se considero desde la noción de Capital Simbólico. Es decir, la influencia que otros individuos ejercen en los alumnos del doctorado a través de la formación de origen. Contemplando los aspectos familiar, escolar, y laboral. Cabe señalar que estos aspectos buscan establecer la relación e incidencia en las inquietudes actuales de producción académica y de investigación de los alumnos del doctorado.

Sabedores que este aspecto cualitativo de la investigación¹ implicaba una parte considerable de tiempo para obtener información de cada uno de los alumnos del doctorado, se considero tomar una muestra representativa de ellos en un 20%.² A los cuales se les aplicó una entrevista semi-estructurada, que consistió en elaborar y aplicar una serie de preguntas que requerían información de orden cualitativo, sobre la incorporación y objetivación del Capital Cultural de éstos, así como dejar espacios para la ampliación de la información que él mismo alumno pudiera ofrecer, y que permitiera ahondar más en cada una de las interrogantes iniciales.

¹ En el presente capítulo se hace énfasis a la parte cualitativa de la investigación, por ser el momento que recupera y analiza preponderantemente información que se basa en la interpretación de los significados que cada uno de los entrevistados hace de los cuestionamientos que se les presentaron y que tienen como base lo establecido en las categorías expresadas en el marco teórico de éste estudio.

² Esta muestra considera al universo de población que se pudo analizar el capítulo anterior.

¿Cómo se estructuro inicialmente la entrevista?

El observar aspectos cuantitativos relevantes en cada uno de los estudiantes de doctorado, tales como su incorporación a diversas formas de producción académica, (publicaciones y exposiciones en eventos educativos, además de elaboración y evaluación de proyectos) dejaba entrever una serie de cuestionamientos que era indispensable hacerse para completar el rompecabezas. Es decir, interrogantes que fueran más allá del orden cuantitativo y que revisaran el posible origen de actitudes, valores y habilidades de los sujetos y de su expresión en una producción académica. Para ello nos auxiliamos de categorías expresadas en el marco conceptual. Entre ellas destacan la noción de Formación, Capital Cultural Incorporado, (expresado como cultura familiar, escolar y laboral) ahondando en algunos aspectos de la formación recibida en el doctorado en Pedagogía; otra categoría relevante es la del Capital Cultural Objetivado, este segundo capital, que identificamos como producción académica, donde por cierto, tratamos de profundizar más en términos de la significación y de las perspectivas que dicha producción ofrecía a los alumnos en términos de líneas de investigación; además, por supuesto de la noción de tutoría.

¿A quiénes interrogar? La muestra considero a informantes que fueran representativos del universo de estudio. Sujetos que se encontraban en diversas posiciones del campo educativo, al momento de la entrevista. Y así se considero entrevistar a aquellos alumnos que tuvieran la categoría de profesores de tiempo completo, profesores de asignatura y académicos con cargos de dirección y/o coordinación escolar. Algunos de ellos con experiencia en la investigación educativa, en producción académica, en elaboración y evaluación de proyectos institucionales, y además, con experiencia como directivos escolares.

Las entrevistas consideraban básicamente para su programación y aplicación los tiempos y lugares establecidos por los informantes, por lo que los tiempos y espacios de aplicación fueron distintos y acordes a las exigencias de cada uno de ellos.

La entrevista inicialmente estableció parámetros de dirección en torno a la búsqueda de información cualitativa que bosquejara el origen de los procesos de formación de los informantes³.

Un aspecto que consideramos muy relevante consistió en reconocer cual era la noción de formación que ellos identificaban, así como la fundamentación misma de su postura expresada a través de los autores que les permitieron construir dicha noción. Entre las respuestas encontramos que un autor de orden pedagógico, que pertenece a una escuela francesa, había quedado seriamente grabado en el pensamiento de estos alumnos entrevistados: Gilles Ferry. Tal como lo señalan algunos de ellos desde su concepto de formación, el cual se puede observar a través del siguiente recorrido.

Creo que la formación, es el proceso en el que se involucran saberes, construcción y autoconstrucción del individuo a partir del conocimiento.(Entrevista 1)

¿Cuál es el fundamento de tal expresión?

Dos teóricos de postura francesa Gilles Ferry (la posibilidad de autoconstrucción del individuo) y Bernard Honore (la separación de saberes y de posibilidad de conocimiento). (Ibid.)

Es interesante como la postura del entrevistado recupera la noción de formación como una expresión de autoconstrucción del individuo, que se articula con el paradigma educativo de orden constructivista, es decir, centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza. Los autores que fundamentan tal expresión son recuperados por el entrevistado en términos de dos categorías: autoconstrucción de Gilles Ferry, así como los saberes de Bernard Honore.

En una segunda entrevista encontramos que la formación:

Tiene que ver con algo construido, conjunto de procesos académicos y de contenidos. Tiene que ver con la vida. Gilles Ferry señala que la formación es una noción para la vida. Tiene que ver con ser

³ A efecto de poder identificar lo que señala cada uno de los entrevistados, se puede encontrar la indicación de Entrevistado 1, entrevistado 2... etc.

hijo de familia, padre, profesionista. Formación tiene que ver con ideología y la forma de ver la vida. Te apropias de la cultura, pero la vida se apropia de ti. La formación tiene que ver con la cultura. (Entrevista 2)

¿El fundamento?

Gilles Ferry formación para la vida.

Es de resaltar que continua la idea de formación como la posibilidad de construcción de conocimiento del individuo, pero a diferencia del primer entrevistado, aquí se destaca el proceso de vida y la noción de cultura como un proceso ideológico que va permeando al individuo en su *manera de ver la vida*. Se identifica que el fundamento de tal expresión nuevamente tiene como soporte al autor Gilles Ferry, en una connotación de formación para la vida.

Una tercera entrevista deja entrever aspectos interesantes de la formación.

Creo que la formación tiene que ver con procesos de construcción, superación, nueva perspectiva, la integración de una cultura académica y otra de vida es decir, de clase social y de género. (Entrevista 3)

Esta expresión requiere desmenuzar algunos elementos por demás importantes para el alumno del doctorado: la visión, expresada en *superación y perspectiva*; la noción de cultura especificada en el ámbito educativo como *cultura académica*, la posición de los actores en el campo, expresada como *clase social*, y la preocupación actual de muchos investigadores educativos: la noción de *género*.

La conjugación de tales elementos categoriales no es gratuita en el entrevistado, quien expresa además, la importancia de la expresión pedagógica en la aplicación de su vida.

La formación tiene que ver con dos elementos, uno el de escolarización, los niveles y rangos constructivos. Disciplina, comportamientos, etc. Por otro lado tiene que ver con las personas Hombres y mujeres ello, acentuado por mi papá. (Entrevista 3)

La inquietud por la perspectiva de género y la importancia de la formación escolar, basados en la disciplina y el comportamiento, de acuerdo a la entrevistada, fueron aspectos que incidieron fuertemente en su formación, por la participación muy activa de sus padres.

¿Qué autores soportan esta noción de formación?

Aun cuando la entrevistada no lo manifiesta abiertamente, podemos identificar algunos personajes como Paulo Freire y Comenio (ello por su formación disciplinar de origen: Pedagogía).

En el siguiente entrevistado, la formación implica:

Actividad intencionada hacia un sujeto o conglomerado a quienes se les proporcionan elementos de carácter académico teórico, para analizar un aspecto específico de un campo o una disciplina. Un referente para que el sujeto tenga una concepción pedagógica. (Entrevista 5)

Bajo esta concepción, observamos que la formación es considerada una intencionalidad educativa, en palabras de Emilio Durkheim, la intencionalidad cultural de una generación adulta a una generación joven. La cual lleva implícita una ideología, es decir unas pautas de comportamiento que buscan reproducir la cultura a través de las generaciones. Para ello, el entrevistado indica que los elementos importantes para cubrir esta intencionalidad son de carácter *académico teórico*, y cuya tendencia se encamina hacia un aspecto específico o un campo disciplinar, el cual se convierte en el referente de su concepción respecto al mundo o a la realidad.

¿Cuál es el fundamento de tal postura?

Autores como Clifford Geertz y Pierre Bourdieu, además de Max Weber, etc. (Ibid.)

En términos culturales Clifford Geertz y Pierre Bourdieu, ayudan al entrevistado a tomar una postura de la intencionalidad cultural que se establece en los distintos contextos; aunque no lo señala de manera explícita, en esta noción de cultura, también se encuentra presente Emilio Durkheim. El segundo autor, es recuperado para plantear el aspecto simbólico, es decir, la

intencionalidad de la formación del sujeto desde lo disciplinar para la práctica profesional. El tercer autor Max Weber, es considerado por su construcción teórica de las religiones, aspecto que este entrevistado sigue de cerca por su formación en el doctorado y por inquietud en su línea de investigación.

De las personas entrevistadas hasta el momento, podemos señalar que la noción de formación, constituye un proceso de construcción de conocimiento que se da en forma generacional y a través de una cultura, la cual permite tener una visión y posición de los actores en un campo social, disciplinar y/o profesional. Cuya intencionalidad, una vez descubierta por el sujeto formado, requiere ser revisada y analizada y sobre todo reflexionada.

Finalmente, otro entrevistado manifiesta que la formación es una construcción categorial que se pudo desarrollar desde la perspectiva neohermenéutica:

Desde la neohermeneútica, me remito al concepto de Bildung (formación), cuando se tiene el propósito, la formación es un arte, el construir y el dar forma desde el sentido estético. Es un arte la formación de un alumno, de la vida, de un hijo, de un profesor. Si apelamos a la noción de que el arte es único e irrepitable, así, la formación es un arte. Cada alumno que formes, cada generación que formes es único e irrepitable.

En este sentido, de igual manera, el momento de producción si te ves como artista, eres único e irrepitable. Esta dimensión de Bildung, rescata lo artístico y lo humano. (Entrevista 4)

Tratando de observar la dimensión del concepto, rescatamos la noción de arte en un sentido estético. A decir de este alumno, la formación es un proceso del ser humano que es único e irrepitable. Donde los formadores inciden de manera única en el pensamiento del ser humano, ya sea como alumno o generación. Es decir, cada oportunidad de formar si es concebida como arte, es entonces una oportunidad única de moldear sobre la personalidad del sujeto en cuestión.

¿La base de tal expresión? Por supuesto, Hegel, Diltey, y algunos autores de la corriente hermenéutica como Gadamer y Habermas.

Ya sea como construcción de conocimiento de orden cultural o de la interpretación artística, la formación tiene sus orígenes en el contexto familiar. Desde la perspectiva del Capital Cultural en Bourdieu, ésta, se da como un proceso de incorporación de disposiciones a mediano y largo plazo a través del habitus, es decir, de esquemas de pensamiento que se constituyen en la matriz de acciones prácticas que el sujeto desarrolla a través de actividades cotidianas. ¿Cómo cuáles? Los hábitos y costumbres familiares, los de formación escolar básica, entre otros. Si recordamos en el marco conceptual, Berger y Luckmann plantean una socialización de primer y segundo orden que Bourdieu recupera para señalar el como se construyen tales disposiciones de largo alcance.

Al respecto, nos dimos a la tarea de preguntar a los entrevistados, cuales eran aquellos elementos que estuvieron presentes en su formación inicial familiar y que aún siguen presentes en su quehacer profesional y/o de investigación. Y encontramos lo siguiente:

La responsabilidad, disciplina, del padre. La rigurosidad de formación del hermano mayor, fraternidad por parte de las hermanas. (Entrevista 1.)

En esta respuesta, identificamos un valor social importante como lo es la responsabilidad, inducida por el padre, y la actitud fraterna de las hermanas. En cierta medida se percibe o se bosqueja al menos una tendencia de equilibrio en la formación del sujeto. Es decir, la mediación entre el valor de responsabilidad y la actitud fraterna.

¿Por qué tal expresión de mediación? La siguiente respuesta del entrevistado en cuanto a que valores familiares considera él, que se han arraigado en su persona tenemos:

Los valores familiares que tengo más arraigados son: La Disciplina, responsabilidad, la terquedad. El aseo, la alimentación. (Entrevista 1)

Nótese la expresión terquedad, como aspecto que no le es del todo satisfactorio, e incluso que deja entrever como un elemento de debilidad en su formación. Es decir, un aspecto que

tiene, pero que no le agrada. A decir de su respuesta, la misma se ve acompañada de dos hábitos que no califica: el aseo y la alimentación.

Por su parte un segundo entrevistado señala:

He heredado de mis padres el beneficio de la libertad, fomentando el juego. Mi madre es más dura. Me ofrecía su confianza, la forma de ir más allá y no detenerse. (Entrevista 2)

Es de notar que la expresión resalta el valorpreciado de la libertad que en sentido lúdico le es otorgado al sujeto en formación. Cabe señalar que al momento de la entrevista, el alumno de doctorado daba muestras claras de la vigencia de éste valor, pues, como se podrá observar más adelante en las respuestas que él ofrece en torno a su forma de investigar, le gusta hacer patente dicho valor a los integrantes de sus proyectos de investigación.

Nuevamente se identifica que una actitud acompaña al valor. La libertad, es acompañada de la confianza. Y a diferencia del primer entrevistado donde percibimos un equilibrio entre la exigencia de un valor y una actitud de comprensión, en éste segundo alumno notamos que la actitud de confianza, refuerza de manera positiva el valor de la libertad.

Por su parte la situación de origen del nuestro tercer entrevistado, es como solemos decir “algo fuera de lo común,” pues los integrantes de su familia, específicamente los hermanos, cuentan con niveles educativos escolares “altos”, a decir: maestrías y doctorados, ella lo señala así:

El Mayor tiene Lic. En Economía. Yo tengo la maestría en Enseñanza Superior, El tercer hermano es Doctor en matemáticas. El cuarto hermano es Lic. En contaduría, la quinta es Mtra. En Ingeniería en computación. El sexto es Lic. En Ingeniería Mecánica Eléctrica. Y finalmente la séptima es Dra. En matemáticas y Actuaría. (Entrevista 3)

Este aspecto llamó poderosamente nuestra atención, y tratando de conocer la razón que pudiera dar explicación a este fenómeno, le preguntamos cuál era desde su perspectiva, la

razón de tal situación y que desde luego, la influencia que ello cobra actualmente en su persona y tras de una descripción muy interesante, encontramos lo siguiente:

Desde muy pequeños, vivíamos en una casa impropia. Y a mi mamá siempre le gustaba tener su espacio propio. Por su parte, El oficio de mi papá era el de obrero, específicamente mecánico y electricista, pero cuando salió de la volswagen, se metió de taxista... Tuvo diferentes trabajos.

Mi papá era el proveedor de la familia. Salía desde la mañana y regresaba hasta la noche... Mamá y Papá provienen de familias diferentes: mi papá tenía 6 hermanos y el era el más pequeño, mi mamá tenía 5 hermanos y ella era la mayor... Mi papá era de Puebla y provenía de una familia de buenos recursos, pues habían sido hacendados en su pueblo. Y se vino a la ciudad de México desde los 12 años... Mi mamá, Fue la primera hija del primer matrimonio de mi abuelita, después tuvo otro hijo y este murió... Desde los nueve años envían a mi mamá al distrito, a que trabajara.

A mi mamá siempre le peso mucho no haber tenido a su padre y tener un padrastro... mi mamá trato de trabajar mucho para no llenarse de hijos, sin embargo, al tener siete hijos, trata de crear conciencia de que era muy importante para ella, la escolaridad. Y a todos, a pesar de que era difícil, ella desde que teníamos 2 años, nos metió al jardín de niños, y a los cinco años nosotros ya íbamos a la primaria... Para ella lo más importante era la carrera y ser los mejores, por lo que las calificaciones no podían ser menores de ocho. Salvo yo, mis hermanos tienen estudios del área de las ciencias exactas... Mi mamá decía que no tenía nada que dejarnos y que lo único que sí nos podía dejar era la escuela. (Ibid.)

Cabe hacer notar que la entrevistada tiene una referencia distinta en la participación de sus padres respecto a su formación de origen. Por una parte menciona de manera breve y con un tono pasivo, la incidencia que tuvo el padre de familia, mientras resalta de manera relevante el papel que tuvo la mamá en la formación escolar de los hijos. La expresión *trata de crear conciencia de la escolaridad*, señala desde su percepción, el claro compromiso que la madre tenía con ellos y con la herencia que les dejaría. La cual trato de establecer desde la edad temprana de dos años, en la que los inscribió en el sistema escolar. Y a decir de la entrevistada, la mamá tuvo además, una participación destacada como vocal en cada uno de los grupos escolares de sus hijos. Ello le daba la posibilidad de vigilar más de cerca el

desempeño de sus hijos y de ser posible corregir las fallas que a su consideración se encontraban en sus hijos. La expresión era muy clara:

Para ella lo más importante era la carrera y ser los mejores, por lo que las calificaciones no podían ser menores de ocho. (Ibidem.)

Y así es como la formación familiar trasciende al ámbito escolar. En el caso de esta alumna, la mamá, jugaba un papel muy importante como tutor en cada uno de sus hijos, no solo los acompañaba en términos de una atención personalizada, sino que su participación activa, se constituía en algunos casos como la parte resolutive de problemas de aprendizaje, pues asumía el papel de académico en cuestión de hábitos de estudio. Pues desde el preescolar, la mamá atendía los procesos de lectura y escritura en sus hijos. Con ello se resolvía, (al menos en esta familia) un seguimiento en la trayectoria escolar de cada miembro de la familia. La entrevistada lo ilustra de la siguiente manera:

Desde pequeños, los tres primeros hermanos éramos muy vigilados y atendidos de manera estricta por mi mamá. Desde la mañana, que llegábamos de la escuela, como a las doce, nos daba de comer y luego se sentaba con nosotros a leer y a escribir. Pues aunque íbamos en el kinder, ella decía que teníamos que aprender a leer y a escribir... Mucho cuidado y atención en el desempeño escolar, mucho participar como vocal en las actividades escolares, pues íbamos a escuelas públicas... Ya en la secundaria, era igual, eso nos impusieron a los mayores para hacerlo con los menores, éramos nosotros los grandes, los que cuidábamos a los menores. Lo que aprendíamos con mi mamá lo reflejábamos con la conducta hacia los más pequeños. (Entrevista 3)

Es notable en este caso, la transmisión de un habitus tutorial, donde los hijos mayores, reconocen que el papel formativo que juegan con sus hermanos menores, esta dado por la herencia de patrones de responsabilidad y compromiso que asumen como consecuencia de la formación que ellos tuvieron de parte de la mamá. Así, la madre se convierte en la piedra angular por el papel que asume en la educación familiar y por ende en la formación de cada uno de los herederos (hijos) que la componen.

Aquí la noción de habitus, permite observar como los esquemas de percepción de quien forma (en este caso la mamá), se implantan para su reproducción en los sujetos a formar (los hijos), estableciendo parámetros de acción tales como la responsabilidad escolar, al exigir a los pequeños un cierto nivel de desempeño acentuado en la calificación que ellos deben obtener, así como el compromiso familiar, la percepción de los hijos respecto a la participación como tutor que la madre asume en cada uno de los hijos y que incide fuertemente en cada uno de ellos, al tratar de responder adecuadamente a las exigencias de la mamá. Es de resaltar que los hijos eran instruidos por la mamá desde muy pequeños, donde incluso se les enseñó a leer y escribir estando ellos en el nivel preescolar. (aspecto poco común si nos remontamos a la década de los setenta, donde los hábitos de estudio escolar dentro de la familia eran escasos)

Como recordaremos, el habitus se define a través de los esquemas de percepción que de manera inconsciente se asumen por parte del sujeto y que se aceptan para pertenecer a un ámbito o campo de acción. En este caso, para ser reconocido y aceptado como un miembro de la familia que cumple eficazmente con su papel y que es digno de encomio por los demás miembros del campo o ámbito. La expresión de la alumna entrevistada respecto a las becas que sus hermanos obtenían, es un claro ejemplo de lo que significaba para el tutor principal de familia.

Mis hermanos desde siempre, han ganado becas, premios, y eso para mi mamá era un orgullo. (Entrevista 3)

¿Por qué señalamos a la mamá como el tutor principal de la familia? Bueno, las características de un tutor es que este debe ser entre otras cosas un líder de opinión, es decir de pensamiento y también de acción. Además, cuenta con la visión más amplia entre los participantes y sobre todo, tiene claramente establecido cual es el propósito principal, así como la estrategia o las estrategias que deben seguir los demás miembros que integran ese ámbito a fin de alcanzar los objetivos propuestos. La siguiente respuesta lo ilustra claramente.

Ella era muy estricta, metódica, sistemática. Para ella no podías decir, no puedo... Mi mamá lo traducía a mi papá, pues mi papá llegaba y si yo estaba dormida, él me levantaba y me decía,

párate y realiza bien tus operaciones matemáticas, pues tus fracciones están mal contestadas. (Ibid.)

Desde el inicio de la entrevista, la alumna señalaba el carácter pasivo del papá, al identificarlo “sólo como proveedor,” y en este momento, su respuesta señala como la madre, establecía los parámetros de acción en el papá, en cuanto a las pautas de formación de los hijos y de las penalidades que sufrían, si infringían las normas establecidas, tales como “hacer la tarea bien.” De hecho, se reconocía el carácter de líder de la mamá y su forma de heredarla a sus condescendientes. De acuerdo como lo señala la propia alumna.

Eso explica porque parte de mi carácter es así, pues lo herede de ella. (Ibidem.)

En el caso del siguiente entrevistado, éste, cuenta con elementos de similitud entre los dos primeros, pues se concreta a señalar los aspectos de origen familiar que el considera que aún permanecen en él, como parte de su formación. De éste, rescatamos la disciplina específicamente en términos de la puntualidad, y la actitud que se asume al realizar las acciones. Concretamente, la pasión por hacer las cosas.

El reto de comenzar algo y terminarlo, el compromiso total. Por ejemplo, Mi papa tiene una puntualidad inglesa para sus compromisos. Cuando joven no lo entendía del todo, pero ahora me sirve enormidades. Entendí la dedicación y la pasión por hacer las cosas. (Entrevista 4)

Nuevamente observamos como opera lo que en este estudio hemos señalado como **habitus tutorial**. Aquí, el alumno no solamente percibe la puntualidad como elemento importante en el actor (tutor) que lo esta formando desde pequeño, sino que incluso esta dispuesto a asumirlo como parte de sus esquemas de pensamiento y acción. El habitus nuevamente opera como un componente del inconsciente que tiende a reproducirse en nuestro entrevistado, por elpreciado valor que tiene en él. Esto sucede a tal grado, que, desde su perspectiva, en la actualidad, forma parte de uno de sus parámetros conductuales como académico.

Otros elementos que rescatamos en éste alumno, son algunos valores como el respeto, la lealtad y la honestidad. Los primeros de origen familiar, y el tercero como expresión de vida matrimonial.

De mi familia he asimilado la honestidad y transparencia, pues puedo decir a mis hermanos cosas de manera transparente, tratando de no herir. Además de la lealtad, al ayudarnos como familia... Casado aprendo otras cosas: La consideración del otro. (Ibid.)

Un quinto entrevistado cuenta con factores de origen similares a nuestra entrevistada 3. La condición de la mayoría de los hermanos es de una educación de nivel superior, en donde 5 de los siete hijos cuentan al menos con una licenciatura.

Somos 7 hermanos, además de papá y mamá... yo soy el cuarto de los hermanos. La escolaridad de mis padres es primaria; mi hermana mayor tiene posgrado en educación, mi Segundo hermano tiene el bachillerato, el Tercer hermano tiene también el bachillerato, el Quinto es medico cirujano y tiene una maestría en administración médica, la sexta es enfermera y el séptimo es Lic. Educación. Y actualmente es profesor de educación básica. (Entrevista 5)

Entre las características a destacar de la formación de los siete herederos, identificamos en primer lugar, que tres de los siete hermanos, se encuentran inmersos profesionalmente en el campo educativo. (Maestría en educación, doctorado en Pedagogía y Lic. En Educación) en segundo lugar, dos de ellos lo han realizado en el campo de las ciencias duras. (Médico Cirujano y enfermería)

Pero este aspecto de orden cuantitativo no tendría ninguna relevancia, a no ser nuevamente, por el papel de líder, que se asume por parte de uno de los integrantes de la familia. En éste caso la hermana mayor, quien funge como eje de apoyo, (tutor) en la formación escolar de sus demás hermanos. De hecho, el acompañamiento y vigilancia de las tareas escolares de los hermanos menores, es lo que caracteriza el papel de tutor, de la hermana mayor. Y por supuesto, el reconocimiento de líder, por parte de nuestro entrevistado.

La hermana mayor tuvo influencia en todos los demás hermanos, la caracterizaba su liderazgo... estaba al tanto de nuestra formación...el acompañamiento de ella era constante, pues vigilaba nuestras notas y constantemente estaba al tanto de las calificaciones de los demás. (Ibid.)

¿De donde obtuvo la hermana mayor, ese carácter de líder? Nuevamente aparece la mamá como actor social que influye en la formación familiar. Un dato interesante es que se pudo conocer incluso que la perspectiva de tal formación tiene los antecedentes en una tercera generación atrás con la abuela. Persona cuyas características de liderazgo se reconocían por su participación comunitaria, donde destacaba su influencia a través de los procesos de gestión en pro de la comunidad. Concretamente sus inquietudes sobre la instrucción escolar que deben recibir los miembros de su comunidad incluidos por supuesto, los integrantes de la familia.

La madre constituye la matriz de los valores, quien tenían claro que debía preparar a sus hijos. Ello como consecuencia de la educación que recibió de la abuela, quien *era una mujer instruida, quien siempre trataba de ser líder, por sus conocimientos quien trabajaba en procesos de gestión para su comunidad, tales como conseguir el maestro para la escuela. En fin era una persona muy activa dentro de su comunidad y eso queda como una herencia para la familia donde queda claro que tienes que instruirte. (Entrevista 5)*

Así, el papel de la abuela, de la madre y posteriormente de la hermana bosquejan una formación de tipo matriarcal que reproducía los valores del compromiso y la responsabilidad en cada uno de los miembros de familia.

¿Algunos otros elemento de trayectoria escolar que estuvo presente en los alumnos del doctorado en Pedagogía? Contamos con un par de casos más. Nuestro primer entrevistado, señala una serie de aspectos que trascendieron en él, por su significatividad.

Varios momentos han sido muy importantes, y que han influido incluso en mi práctica docente en educación básica. En Quinto o sexto, me burlaba de los docentes y eso me hacía pensar que cuando yo fuera docente no iba a permitir que mis alumnos lo hicieran conmigo... En tercer grado de primaria, recuerdo claramente los reglazos de la maestra Aurelia al interrogarme por los puntos cardinales me Marco en mi sentir docente hoy... En secundaria la comparación con mi hermano, pues tuvimos los mismos maestros... En la vocacional, se volvió a repetir la comparación. Yo era travieso y eso provocaba rechazo de los docentes... En licenciatura, empiezo un acercamiento con la docencia y la formación Ética, (la congruencia entre el ser y el actuar) (Entrevista 1)

Las significaciones que se recuperan de éste alumno, estriban básicamente en aspectos sentimentales, donde tratamos de descifrar que detrás de la burla hecha al profesor, se encontraba la inconformidad del reconocimiento jerárquico que debe ocupar un sujeto como lo es el profesor, y los valores que lo deberían acompañar tales como el respeto. Pues como él lo señala, su quehacer actual como académico, estriba en la concordancia entre su pensamiento y su acción. Incluso ese momento vivido en la primaria donde se burlaba de los docentes, marco una pauta importante en el papel social que debe jugar y representar este actor investido en su persona. Aspecto que se reforzó cuando evocó a la profesora del tercer grado de primaria, donde la violencia física que recibió de ella, le dejó claro que la violencia no sería parte de su práctica como instructor escolar, pues se manifestaba claramente en contra de la violencia física y verbal.

Por otra parte, el ser inquieto y con iniciativa siempre lo colocaba como foco de atención, en primera instancia familiar y después en lo escolar. Sus padres y sus maestros, dejaban ver, (según nos lo indica el mismo entrevistado) las comparaciones que se le hacían respecto a sus hermanos.

El caso del cuarto entrevistado, su trayectoria escolar estuvo matizada por una vida solitaria, derivada de los constantes cambios de residencia, y su forma tímida de ser. Por lo que su forma de aprendizaje era autodidacta.

El solipsismo, no tuve compañeros al estudiar, por los cambios de domicilio constante, que me hizo no tener amigos y ser autodidacta... (Entrevista 4)

Con el tiempo, se fue haciendo de amistades y en el bachillerato encontró a jóvenes con inquietudes similares a él, pero al convivir más cercanamente con ellos, descubrió que no compartían la visión de futuro, motivándolo a regresar a la escuela y continuar con la formación que, al parecer le ofrecía más elementos para la construcción de la forma de vida que deseaba para su persona. Él lo explica así:

Incluso el transitar en el bachillerato fue difícil por otras inquietudes como la música, que hizo incluso que abandonara el bachillerato y al tener la visión de mi futuro viéndome como integrante de un grupo musical que sólo reproducía los éxitos de otros, además de visualizarme como un músico barrigón de un café de cabaret, me hizo desesperadamente regresar a terminar mi bachillerato. (Ibid.)

Inicialmente, nuestro entrevistado articulaba su gusto por la música, con la una actitud de lealtad, y era precisamente su compromiso de lealtad con sus compañeros, lo que al inicio provocaba su unión a ellos, y al mismo tiempo el creer que estaría de acuerdo en cuanto a sus escenarios futuros, a grado tal, que incluso lo motivaba a realizar acciones nunca antes pensadas, tales como reprobado intencionalmente algunas materias y provocar un rezago considerable en su formación escolar.

Fuimos 4 amigos los que hicimos un pacto de lealtad para no terminar el bachillerato, porque si lo hacíamos entonces estudiaríamos una profesión y eso desintegraría al grupo... reprobamos materias, era la primera vez que yo reprobaba materias por voluntad e incluso con la intención de que al estar en la escuela, mi familia no me exigiera más, pero esto no me gusto, y regresé a la escuela. De los cuatro integrantes del grupo soy el único que terminó el bachillerato y los otros tres siguen cantando en fiestas y cafés tal y como lo había visualizado.

Regreso a hacer mis cosas nuevamente solo, con un rezago de bachillerato de 5 años. (Ibidem.)

Desde la perspectiva de éste alumno, evocar esta situación, le permite reflexionar, y valorar la compleja situación que se presenta en cada uno de sus alumnos, pues las circunstancias, muchas veces ignoradas por el docente, deben ser un factor a considerar en la formación escolar de ellos.

En el caso de nuestro quinto entrevistado, la trayectoria escolar, es recuperada desde la forma de actuar del docente y de su significado.

El autoritarismo de los maestros lo vives como estudiante y si no obedeces vives una discriminación... cuando te formas como docente tratas de actuar de manera diferente y cuando lees a Freire y otros rompen con la escuela tradicional empiezas a construir una noción diferente de maestro y no me gusta repetir las cosas como lo hacían ellos. (Entrevista 5)

Aquí es evidente que no se comparte el actuar de aquellos actores que lo formaron. Aspecto que es confirmado por el conocimiento adquirido a través de la lectura de autores que critican severamente la forma de actuar del docente en el modelo educativo en cuestión. (De orden conductista) el cual permite, tomar una postura diferente a la de la escuela tradicional, así como la construcción de una noción completamente diferente a la adquirida.

¿Cuáles de estos elementos de formación escolar continúan o se modifican en la trayectoria laboral de los alumnos del doctorado en Pedagogía?

Cabe recordar que los alumnos entrevistados cuentan con experiencia laboral académica, tanto a nivel medio como superior. Así que las interrogantes planteadas a ellos buscan descubrir como la formación familiar y de escolaridad básica que incide en su desempeño laboral en el campo educativo, incluso desde la misma decisión de ser docente.

El caso del entrevistado es muy ilustrativo en cuanto a su experiencia con la educación de adultos y su convicción inicial, de ser profesor de educación básica.

Aspectos significativos. En la vocacional, como parte de mi servicio social, lleve a cabo mi primera incursión en la docencia, como alfabetización en el INEA. El ver y sentir y observar como las personas adultas al leer y escribir aprendían a decodificar en primera instancia, y en un segundo momento a interpretar los libros eso fue para mi maravilloso. Pues desde la vocacional y gracias a esta oportunidad reafirme la inquietud de ser docente que ya tenía. (Entrevista 1)

Pero la situación no paraba sólo en la convicción de ser profesor, sino en el compromiso que ello implicaba consigo mismo a través de la tarea que como docente debería realizar, ejemplificando la concordancia entre lo que se piensa y lo que se hace. Tarea que desde la perspectiva del entrevistado era considerablemente difícil.

En la Normal, mi primer situación frente a grupo me dio la oportunidad de ejercer la posibilidad de ser coherente entre lo que pienso y hago, aunque a veces esto es difícil. (Ibid.)

En algunos casos la formación familiar se refuerza en el ámbito de la formación escolar básica, y se estigmatizan en procesos de clasificación donde se presenta una lucha de contrarios. Es decir, en algunos casos la búsqueda del éxito, pero al mismo tiempo los miedos o temores al fracaso. Para garantizar los procesos de reproducción, tales como el éxito, el sujeto debe seguir patrones de conductuales muy rígidos, y sobre todo debe dotársele de la convicción de que puede hacerlo. Aunque los costos que hay que pagar por ello son altos, tales como perder de vista incluso, la condición de género. La siguiente expresión nos ilustra.

*Aspectos de formación que se hacen patentes son la rigidez conmigo, la crítica y el cuestionamiento constante, mi preocupación principal es el **fracaso**. No se me educa para fracasar, aunque soy mujer y reconozco mi género, mi formación fue muy masculinizada, puedo trabajar y competir con los hombres. (Entrevista 3)*

No es difícil incluso para esta persona, entender porque su comunicación social, es más productiva con los varones, que con las mujeres. Incluso los niveles de tolerancia respecto a sí misma, son más concordantes desde una perspectiva masculina, que con una femenina.

Estos esquemas de clasificación del logro o de fracaso, sea con un género u con otro, requieren de la incorporación de algunos elementos que permitan ir avanzando en la construcción del escenario futuro, pero sobre todo, en la garante de la cultura que se pretende establecer en una comunidad o contexto. La posición frente a la vida (cultura) debe ser avalada entre otras cosas por la visión de los sujetos, donde sus procesos de pensamiento y acción, consecuencia de la formación del actor social en cuestión, establecerán si habrá reproducción o resistencia a la intencionalidad formativa de origen. Con ello queremos señalar que el sujeto, puede reconocer las contradicciones de su formación y replantear a través de la reflexión, la ruptura epistémica, de un proceso que ya no encuadra en él. Provocando con ello, una postura o perspectiva distinta de pensamiento y acción, tratando de incidir desde su quehacer social en la modificación de patrones de conducta que desde su visión, no están acordes a la realidad que el vive. Nuestro cuarto entrevistado lo señala de ésta manera.

El sistema pedagógico en el que estamos me parece aberrante, he trabajado en bachilleres, en la UAM, en la UAEM, en el colegio Tepeyac y por supuesto en Aragón. Ello ha incidido en contruir una visión de mí mismo, he insistido que me parece aberrante la visión pedagógica que se maneja en estas instituciones. Por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres se me exige seguir un programa, cuando una asignatura de las ciencias sociales lo que se debe promover es la reflexión. Por ello, sin descuidar el contenido que los muchachos deben llevarse y que debe abordarse en las asignaturas, trato de incidir en ellos en cuanto al compromiso, la disciplina y respeto a la autoridad. Sin esto, no puedes avanzar en el curso. Todo va encaminado a la formación, es decir, deformar lo formado. Es decir, construir y contribuir con mi granito de arena en un nuevo proceso de formación como el que creo que debería de ser, donde tus alumnos y tú disfruten del proceso. (Entrevista 4)

Desde su perspectiva, la forma de enseñanza no es la adecuada a las necesidades de su entorno, lo pedagógico debe ir acompañado de actitudes críticas y reflexivas, de valores como la responsabilidad y el compromiso, además de la disciplina y el respeto a la jerarquía social, de acuerdo a él, no se puede avanzar sin tales principios morales y sociales. Donde

la intencionalidad, esta encaminada a la formación de los sujetos, quienes deben significar el proceso.

Pero ¿es posible crear en los alumnos la necesidad de la toma de conciencia sobre la importancia misma de la significación de su condición social? De acuerdo a la información vertida por algunos de los entrevistados, es imprescindible resolver ese problema de origen. El cual consiste en la toma de conciencia que el sujeto hace al reflexionar sobre su proceso de formación, la posición crítica al respecto de ella y la postura que asume en torno a las acciones que debe desarrollar a partir del aquí y ahora.

Lo pedagógico se vislumbra entonces como la concordancia de la acción pedagógica que se lleva a cabo en el sujeto. Es decir, en la concordancia entre el pensamiento y la acción. Entre la convicción del sujeto respecto a sus inquietudes, y la fundamentación que en términos de acciones se puede observar de ellas.

El que los alumnos se me acercaran como director de primaria y luego como profesor de secundaria, te va sensibilizando sobre lo delicado que es trabajar con alumnos con condiciones difíciles, pues me toco trabajar en zonas marginadas donde la situación te impacta a tal grado que dices “el día del niño les voy a regalar lápices” que es lo que necesitan. Ello, te da una concepción de la vida distinta. (Entrevista 5)

Nótese como los esquemas de pensamiento de origen se van amoldando a las circunstancias del sujeto en el contexto. El proceso de sensibilización que el alumno del doctorado, recibe en su desempeño como académico, cuestionan severamente las condiciones de la intencionalidad pedagógica de origen. El reacomodo de las prioridades de vida, se antepone a las prioridades formativas. Develando así, las limitantes reales de las condiciones de vida de los sujetos y la vana intención de establecer esquemas de pensamiento que no son acordes a su realidad. Provocando con ello, una ruptura de orden epistémico y por ende simbólico, de los sujetos que tratan de formar a otros. Y donde se trata de reproducir parámetros culturales, que niegan las condiciones de vida de los que son formados.

La expresión “*el día del niño les voy a regalar lápices*” que es lo que necesitan. Permite desmitificar un apostolado académico y resignificar el quehacer docente de acuerdo al contexto. Es una clara muestra de que la formación de familiar, la escolar, y la profesional, son y están constantemente sometidas a prueba en la realidad. Incluso los valores personales tienden a adquirir en cierta forma ciertos matices.

Responsabilidad académica, cuidar la honestidad intelectual, la democracia en sus diferentes ámbitos, en como convives con una comunidad y sobre todo la tolerancia a la diversidad. Respeto a las diferencias y la pluralidad de pensamiento. (Entrevista 5)

La madurez de conocimiento sobre la complejidad misma de la realidad, ha orillado a estos alumnos continuar su formación a través de los estudios de posgrado, los cuales no solo ofrecían la perspectiva de ampliar la visión y reconocer de manera holística el fenómeno educativo, sino de desarrollar las inquietudes en forma por demás seria a través de la investigación y desarrollo de líneas de investigación y/o generación del conocimiento, además de el ofrecimiento de los resultados obtenidos a través de la producción académica.

B. LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO.

Para una parte considerable de los alumnos del doctorado en Pedagogía, los estudios de posgrado, se constituían como el elemento indispensable de formación para continuar con su proyección en primer instancia laboral y posteriormente profesional. De hecho, los entrevistados reconocen que los motivos que los orillaron a tomar la decisión de estudiar una maestría en primer instancia y el doctorado como resultado de las inquietudes pendientes de la formación en la maestría, fue precisamente la presión de observar la serie de estímulos económicos que escapaban de sus manos, como consecuencia de desatender los dictados de la política educativa nacional (que en realidad deberíamos referenciar como las políticas económicas con incidencia en el campo educativo), misma que aterrizaba abruptamente en cada una de las instituciones educativas a las cuales pertenecen. (SEP, UAEM, y UNAM) las cuales consideran en su evaluación, la formación de sus docentes. En la actualidad, el perfil académico que se tiene contemplado como adecuado, es el de doctorado, otorgándose honrosas excepciones de exigencia a algunos profesores con grado de maestría.

Como resultado de las pesquisas, algunos de los alumnos reconocían que en el marco de las exigencias nacionales y sobre todo las institucionales, la formación con la que ellos contaban, manifestaba algunas deficiencias que era necesario trabajar a través de una formación de posgrado.

En cierto modo sí, en un primer momento sí, implica para mí, el recuperar la esencia de ser docente, implica la sensación de continuar preparándome, pues recibí una beca para estudiar en el extranjero, y cuando regreso pretendo estudiar la maestría. (Entrevista 1)

En algunos casos, continuar la formación en doctorado, era parte de la inercia misma del contexto.

En el doctorado, no opera tanto el sentimiento de querer superarme, más bien, es observar que los compañeros pasan corriendo y formándose, mientras yo me encontraba trotando, si no es que caminando. Y de pronto el doctorado representa la oportunidad de trotar nuevamente. Aunque con cierta inercia (como lo menciona Latapí) de dejarse llevar por la inercia y preguntarme ¿y yo a que hora? (Ibid.)

En muchas de las ocasiones, y presionado por la implementación de las políticas educativas en las instituciones, los actores sociales se ven inmersos en una dinámica de posicionamientos dentro del campo educativo, derivado de los procesos de formación en que incurren cada uno de ellos. Muestra de esto, es la percepción que tiene nuestro entrevistado de su nivel de formación y el de sus compañeros. Lo que motivo su ingreso al doctorado en Pedagogía. Conocedor de su capacidad, éste ingresa al programa de Posgrado en Pedagogía, bajo una serie de inquietudes derivadas de su trabajo de investigación en la Maestría. Aspecto que tuvo que negociar desde el inicio en el Doctorado y que al parecer, no ha podido resolver. Pues, como el lo indica su proyecto de tesis doctoral, sus inquietudes se acomodaban a las coyunturas.

En un inicio era coyuntural, pero se fue construyendo como una posibilidad personal. Aunque si estuviera la posibilidad lo cambiaría hacia otro sentido, pues el trabajo de tesis doctoral, sigue atado como un cinturón muy ajustado. (Entrevista 1)

¿A que coyunturas nos referimos? Al desarrollo de la investigación doctoral, bajo la perspectiva del Comité tutorial. En los actuales programas de posgrado de la UNAM, y específicamente del doctorado, el alumno debe contar con la asignación de un comité tutorial, compuesto por un tutor principal y al menos dos cotutores. Mismos que se encargarán de darle seguimiento al trabajo de investigación del alumno durante sus estudios de doctorado. ¿Cómo fue la relación de éste alumno con su cuerpo tutorial?

El contacto con los tutores se desarrollo a través de acercamientos empíricos, conformados por un acervo formativo muy fuerte que van direccionando mis procedimientos en investigación... he percibido mi actuar en investigación y este se ha modificado a lo largo del doctorado. (Entrevista 1)

El entrevistado reconoce la autoridad moral de los miembros de su comité, al señalar que ha recibido de ellos, un cúmulo de conocimientos que han nutrido sus formas de investigar y de actuar para la investigación. Modificando con ello, los esquemas de pensamiento en torno a su trabajo de tesis. Sin embargo, y paradójicamente, también reconoce que la autoridad se reconoce no de manera colegiada, sino más bien personal, y un poco aislada en cada uno de sus miembros.

¿Qué aspectos subraya él?

Ha sido un descubrimiento para mí analizar la visión de trabajo colegiado que yo traía de la maestría, de hecho, mi tesis de maestría habla del trabajo colegiado... y por ello con esa visión intento a través de mi trabajo de investigación denominado “la formación de investigadores del doctorado en Pedagogía,” revisar cómo se lleva a cabo este trabajo colegiado entre los investigadores... Para mi sorpresa, encuentro en el doctorado que no existe tal trabajo colegiado en los grupos que hacen investigación en el doctorado en Pedagogía. Hay conformación de cuadros de investigación, pero en solitario. Tribus académicas a partir de intereses particulares. (Ibid.)

Desde su perspectiva, el impacto del programa en la formación de sus alumnos sería mayor, sí hubiese una intencionalidad más cohesionada, más articulada, y con mayor claridad, donde los diversos intereses, se conviertan en un solo interés del programa. De hecho, rescata esta experiencia doctoral y la asume como una tarea a trabajar en un corto y mediano plazo.

Me llevo, el identificar el interés económico y práctico para impactar económicamente en los empleos. Pero sobre todo, identificar que hay en juego la posibilidad de tratar de establecer un auténtico grupo colaborativo que construya aportes intelectuales y académicos... El objetivo a

mediano plazo y que ya estoy desarrollando, es presentar un producto que coadyube a los trabajos de tesis de los normalistas. La pretensión es apostar a un trabajo colegiado, a la capacidad de trabajo en conjunto y con ello pongo en práctica lo que he estado aprendiendo en el doctorado. (Entrevista 1)

Es de resaltar que las inquietudes iniciales en el programa de doctorado en Pedagogía, siguen vigentes, pero ahora, bajo una perspectiva ampliada, que reconoce de su formación doctoral.

Otro de los alumnos, nos indica que su proyecto doctoral tomó nuevos matices, después de haber pasado por el comité, pues tuvo que considerar aspectos que no había trabajado.

A mi se me ha hecho difícil, porque los procesos organizacionales no es algo que yo sepa y en el doctorado tuve que aprender de procesos organizacionales y de políticas educativas. (Entrevista 3)

Negociar el proyecto inicial de doctorado, implica reconocer e incorporar nuevos elementos que a consideración del comité doctoral, deben trabajarse para darle un sentido adecuado al trabajo de tesis.

Un elemento importante que se reconoce en toda intención educativa, y que en el Posgrado no es la excepción, es la expectativa que un alumno tiene del programa. En este sentido, uno de los entrevistados señala que vivió:

Un ámbito de contradicciones, en el sentido de que generas expectativas que tienen un cauce pero que en otro se detienen... Contradicciones en el sentido de tus expectativas pretenden encontrar más lo pedagógico y la formación académica va más en dirección de la formación del tutor que no es necesariamente en lo pedagógico, sino en una discusión de la formación de tu tutor... Esto es parte de un proceso que tiene una connotación diferente a la maestría, y un doctorado esta orientado a la investigación. Y dicha orientación tiene que ver con la historia de la institución. (Entrevista 5)

A decir de nuestro entrevistado, él esperaba una formación orientada por contenidos propios de la pedagogía, y en su lugar, encontró tutores con una formación diferenciada a las intenciones que él traía. Por lo que su formación tomó un cauce distinto, y la construcción del objeto de estudio, tomaba tintes que en términos de la orientación y asesoría, el tutor le daba. Y aún cuando el alumno no estaba de acuerdo con esta situación, él mismo comprendía que se encontraba en un proceso de formación cuya orientación respondía al momento histórico de la institución que lo estaba formando y que su disposición era muy importante para el desarrollo del trabajo de tesis.

Otra expresión que nos pareció altamente significativa es la que señala una de las alumnas del doctorado en cuanto a inquietudes que quedaron en el tintero y que por no haber podido negociar en el doctorado, tal inquietud tendrá que esperar un mejor momento.

Sigo con la inquietud de trabajar con tendencias curriculares. Ello por dos profesores que tuve en la licenciatura en Pedagogía. Ellos nos hablaban mucho de las tendencias curriculares, hubo encuentros sobre tendencias curriculares, fue muy importante para mí lo que ellos planteaban, ya que decían “la manera de comportarnos, la manera en como nosotros actuamos y hablamos, tienen que ver con el diseño curricular.” Ello me involucró en las tendencias curriculares Alemanas, francesas, españolas... La formación en licenciatura estaba más cargada a las cuestiones psicopedagógicas e histórico filosóficas, entonces me dí cuenta que muchas de mis formas que yo creía que no había tenido en licenciatura, tenía que ver con el manejo del rollo curricular. Entonces cuando ingreso a la maestría, eso es lo que quiero trabajar, pero no lo pude trabajar. Y en el doctorado se complicó más, debido a que debía incorporarme a un proyecto y como ya lo había hecho en la maestría, pues no se me complicó hacerlo de nuevo. (Entrevista 3)

Cabe destacar que las expresiones vertidas de los alumnos, en torno a su transitar por el doctorado, señalan la posible falta de maduración en los proyectos que se presentan, así como de la ausencia de un plan de trabajo que contemple el reconocimiento de la planta académica de tutores, que en concordancia con las intenciones originales y las expectativas

del alumno, acompañen su transitar por el programa. Es importante indicar, que los alumnos no cuestionan la capacidad académica de los tutores del programa, sino más bien, el sentido que debe cobrar la investigación a partir de la formación de los tutores del programa.

En algunos de los casos, desde el punto de vista de los mismos alumnos, dificulta el camino en la construcción del objeto de estudio, a causa de unos contenidos que los alumnos deben incorporar en su formación e investigación, derivados de la apreciación del tutor, y señalados como partes “endebles” del objeto de estudio.

Aspecto que en estricto sentido, delata una ausencia de conocimiento de los alumnos sobre los propósitos y el contenido del programa de posgrado en Pedagogía. El cual presenta varios campos de conocimiento que permiten la participación de una diversidad de actores, tanto de investigadores y académicos como tutores, como de alumnos de disciplinas tanto de las Ciencias Básicas, como de las Ciencias sociales y las humanidades. Lo cual explica el porque de la orientación en un tiempo y espacio de la formación de los alumnos en éste programa. Lo cual fue reconocido por uno de los entrevistados, a tal grado que la esencia del doctorado se encontraba en la formación para la investigación, donde los saberes se manifestaban en habilidades y sobre todo en una maduración conceptual que sólo se podía conseguir investigando.

Como un proceso continuo de autoconstrucción que ha impactado mis saberes y conocimientos mis formas, mis actitudes. Ha despertado en mí, una serie de habilidades que no estaban desarrolladas. Me ha encauzado en mi crecimiento conceptual a tal grado de distinguir investigación educativa e intervención pedagógica. Antes del doctorado esto me era confuso. (Entrevista 1)

C. LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a lo expuesto en el capítulo 2, uno de los propósitos del doctorado estriba en la realización y desarrollo de investigación educativa. Y en este sentido, se puede considerar que el programa habrá impactado en el alumno cuando éste, alcance una maduración no solo de su conocimiento del fenómeno educativo, sino de la clara perspectiva que seguirá a través de una línea de investigación.

A fin de corroborar esta situación de impacto, una de las interrogantes que consideramos básicas a saber, era la condición de su línea de investigación.

¿Existía en los alumnos del doctorado una línea de investigación previa al doctorado? ¿Ésta se desarrolló en el doctorado? O ¿Ésta se inició durante la formación doctoral?

La serie de cuestionamientos, nos remite a los trabajos de tesis de licenciatura, de maestría y por ende a los autores y categorías que se trabajaron durante las mismas. E incluso tratar de establecer la relación de ellas y su trabajo de investigación doctoral, por lo que iniciaremos planteando cuales eran sus inquietudes en su tesis de licenciatura, así como los autores y categorías trabajadas en ella.

Una de las entrevistadas nos permite observar el trayecto de sus trabajos de tesis desde la licenciatura, hasta el doctorado, estableciendo incluso el eje conductor.

*Mi tesis se denominó “Una visión retrospectiva de la alfabetización de adultos supuestos de reproducción.” Y surgió como una inquietud porque yo trabajaba en el INEA, y conseguí trabajo en la dirección técnica, en donde se elaboran los reactivos para primaria y secundaria de adultos. Ahí trabajé como técnico especializado en pruebas pedagógicas. Después me fui al área de proyectos emergentes... los autores que trabajé fueron Paulo Freire, Adriana Puigros, Martin Carnoy, Crefal, INEA... las categorías, **Alfabetización**, (la estrategia eran campos semánticos) lo*

***Histórico.** (Trabajaba la visión retrospectiva) cuyo fundamento eran las Cartas a ,, A Guinea de Feire. El acto de enseñar desde la Teoría educacionista. Concluyendo entre otras cosas que: El analfabeta no es el problema, el problema es para aquél que está escolarizado. (Entrevista 3)*

Una gran cantidad de los proyectos tiene estrecha relación con las prácticas laborales. Aquí podemos observar como el habitus, se interioriza en los actores de tal manera que los motiva a escoger como temas de tesis, aquello que esta relacionado con sus prácticas laborales actuales. El caso de nuestra entrevistada lo ilustra claramente, al decir que sus inquietudes se daban a partir de su trabajo en el INEA y de lo que ahí observaba como un problema a investigar.

En sus estudios de maestría, la situación era similar, aunque ahora, el problema a investigar era parte de su formación como alumna de la maestría en Enseñanza Superior. Su enfoque: hermenéutico.

En la maestría, mi tesis fue “Una lectura hermenéutica de la formación docente de la maestría en Enseñanza Superior. Caso Aragón.”

Los autores fueron: Larroyo, Moreno de los Arcos, libertad Menéndez, Villalpando, todos discípulos de Larroyo... es en este recorrido de autores, que descubrí que En la licenciatura no me hicieron leer a los clásicos. Conocí La Pedagogía Alemana. Y continúe trabajando con Patricia Ducoing, y Aguirre lora. Con esta última empecé a trabajar historiografía, la escuela de los anales, la formación docente, los modelos de formación docente, además del proyecto de concentración y de descentralización territorial, de González Casanova y Soberón; Los procesos de expansión de educación superior con José Bruner, las tendencias pedagógicas de la Maestría en Pedagogía y como éstas se traslapan en la maestría en Enseñanza Superior.

Reconocí en Díaz Barriga, acerca de la tendencia filosófica idealista y técnico instrumental. Con eso concluí que Habíamos sido formados en la licenciatura en Pedagogía, desde la perspectiva de la sociología de la educación. En la maestría estaba inmersa en un proyecto de corte histórico y mi asesor fue Aguirre Cárdenas. (Ibid.)

En este trayecto de la licenciatura a la maestría, algunos elementos se mantienen constantes: la idea de reproducción y el carácter en un inicio Histórico y posteriormente historiográfico de los objetos de estudio. Además de la crítica a la formación de la disciplina de origen, con la cual no parece concordar al denominarla Sociología de la educación. Crítica que fue posible establecer desde la construcción conceptual del objeto de estudio en la maestría.

En el caso de doctorado:

Mi tesis doctoral es “Análisis de las maestrías en educación en las universidades públicas en México. Caso UPN y ENEP Aragón.” Las categorías, son Colectividad, como los procesos colectivos conforman una nueva cultura académica empresarial invade aspectos como la tutoría y las academias a través de una política de evaluación. Por eso mis categorías son: procesos organizacionales, políticas educativas, tendencias de evaluación y conformación de colectivos y círculos de calidad... los autores: Para procesos organizacionales están: Ibarra Colado, Montaña, Pedro Solís, Barba; Los Clásicos: Pifer, Taylor, Ford, Toyota; De Políticas Educativas, Bolaños, Cardiel, Mendoza Rojas, Armando Alcántara, Ornelas, Latapí; en Colectivos: Rubio, procesos organizacionales, Gilberto Jiménez, Manuel Gil Antón, Rocio Cabriaza. Finalmente puedo señalar que la UPN. Responde a un proceso de profesionalización y actualización y la UNAM responde a la profesionalización. (Ibidem.)

Nuevamente surgía la inquietud, ¿Cuál es el eje conductor de las tesis realizadas?

El nivel histórico. ¿Autores que te acompañaron? Más que autores, yo diría tendencias, una lógica marxistas como Martín Carnoy, Adriana Puigros, Paulo Freire. Como una postura crítica. En maestría. Me fui por la cuestión histórica desde una postura crítica donde tenía que cuidar mucho el discurso y el lenguaje. En el doctorado. Leía mucho, y un autor que me ayudo mucho fue Ibarra Colado, autor que pude observar cuando vino a la licenciatura a dar una conferencia. Era lo que yo estaba haciendo, y a partir de entonces empecé a agarrarle el gusto a mi tesis. (Ibid.)

La maduración de ideas permite cuidar el lenguaje, pues el discurso devela las intenciones de pensamiento en cada individuo, en el caso concreto de la trayectoria productiva de tesis

de nuestra entrevistada, la postura crítica se fundamenta en una lógica marxista, que contempla las categorías de historicidad y de reproducción.

¿Esta trayectoria es un producto de la casualidad? O ¿consiste en un fenómeno recurrente como producto del habitus? ¿Cómo se manifiesta el habitus tutorial en este proceso?

Si recordamos, los alumnos entrevistados han recuperado desde su formación de origen, (familiar) una serie de pautas de comportamiento que reflejan las actitudes, los valores y las habilidades que se les inculcaron. Mismas que reconocen como suyas, por el significado que tienen. Y que adoptaron como estandarte en su trayectoria escolar desde la primaria, hasta el posgrado. Claro está que algunas de ellas han sufrido algunos procesos de modificación, pero que dejan entrever la esencia de la formación de origen. ¿A que cosas nos referimos? a valores como el respeto, a responsabilidad, el compromiso la disciplina; también a actitudes como la disposición y la persistencia al trabajo académico, producto del acompañamiento cercano de sus padres como tutores del proceso de aprendizaje de sus hijos y que incidía en el logro del éxito académico; y sin duda, al desarrollo de habilidades generadas por la disciplina que los mismos padres enfatizaban a los hijos. Aspecto que ya hemos expresado en alguna ocasión como la puntualidad.

La información recabada por otro alumno, nos permite observar que la casualidad, es en realidad, la serie de circunstancias que los rodean, lo que permite u obstaculiza su proceso de formación académica.

En la Licenciatura, me inquietaba la personalidad desde lo sociológico, pero se me decía que eso no era posible, que no había autores que abordaran tal cuestión... descubrí que esto sí era posible, y leyendo, me di cuenta que si eran temas tratados por sociólogos, pero no por los sociólogos que me habían enseñado. Así que trataba de hacer mi tesis sobre el concepto de personalidad, es decir, sobre el concepto sociológico de la personalidad, de persona, o naturaleza humana. (Entrevista 4)

¿Recordamos lo que sucedió con algunos alumnos durante su proceso tutorial en el doctorado? Pues bien, éste alumno lo vivió desde la licenciatura, pues en el trayecto de la formación disciplinar en Sociología, sus inquietudes rebasaban la posibilidad de respuesta de sus formadores. Así, los académicos que lo acompañaban, desarrollaban inquietudes en otras vertientes y ninguno de ellos fue sensible o perspicaz como para auxiliar a través de la orientación o la canalización, la inquietud del alumno. Situación que en términos de problemática de aprendizaje, asumió el propio estudiante y al darse a la tarea de indagar sobre tal cuestión, descubrió que su inquietud, sí tenía respuesta en autores extranjeros.

Los resultados de su investigación no se hicieron esperar, y lo llevaron a otra de mayor envergadura *¿Por qué en México no hay una producción científica genuina?* Él nos lo explica de la siguiente manera:

Traté de llevar a cabo mi investigación sobre una interrogante que me inquietaba fuertemente en torno al paradigma de las ciencias sociales. Una pregunta básica surgió: ¿Por qué en México no hay una producción científica genuina?

*Esto lo abordé en la maestría de filosofía de la ciencia... Había tradiciones en que los autores pilares en teoría eran extranjeros, aun nuestros pilares nacionales no son eran genuinos en producción científica... Y con ello traté de abordarlo desde la filosofía de la ciencia. Ahí abordé el concepto de **carácter nacional** y es precisamente el carácter de los pueblos lo que hace que en los pueblos se potencialice o minimice el desarrollo de la ciencia. Tipológicamente en cuanto actitud cultural, el boliviano como pueblo, es sustancialmente muy diferente al mexicano, o al colombiano... Lo mismo sucede con el francés o el alemán, quines culturalmente aún cuando viven muy cerca, actitudinalmente están muy alejados... (Ibid.)*

El entrevistado expone que la formación no sólo le permite recuperar categorías como la personalidad desde lo sociológico, sino que incluso le da pistas de cómo continuar su camino de indagación a través de una maestría que le ofreciera elementos sólidos. La maestría en filosofía de la ciencia, se constituía como el pretexto idóneo para revisar las diversas tradiciones de pensamiento que abordaran una nueva categoría denominada carácter nacional. La cual fue posible, abordar desde la noción de actitud cultural, misma que le permitía reconocer las diferencias entre los pueblos y entre las culturas de éstos

pueblos. ¿Qué autores lo acompañaron en la construcción de su objeto de estudio y por ende en su proceso discursivo?

Me auxiliaron para el propósito de la licenciatura German Noll, discípulo directo de Dilthey, Gadamer, Thomas Khun para los paradigmas. Todos ellos para tratar mi reto de investigar algo que el plan de estudios y la formación en licenciatura no pudo responder... Mi primer reto, es mirar si la sociología lo podía construir y cuando me di cuenta que sí lo podía hacer, Y al tratar de demostrar que este era un problema que sí era sociológico, que la sociología sí podía responder, me di cuenta que había penetrado en la Filosofía de la Ciencia. En la maestría mi inquietud ahora ya no era disciplinar sino en términos de proceso de formación. Por lo que lo disciplinar solo se toma como hilo conductor del estudio.

*En el doctorado. El trabajo de investigación inicio como: **Producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos en los estudiantes de sociología de la FES Aragón.** (Idem.)*

Curiosamente el hilo conductor estaba dado por categorías y autores de la disciplina de formación, es decir, la Sociología. Ahora con un abordaje filosófico, que pretende seguir su camino en el doctorado en Pedagogía. Sin embargo, habría que salvar un nuevo obstáculo: lo pedagógico.

Desde el punto de vista del comité tutorial, el objeto de estudio era completamente comprensible si se presentaba en un doctorado en Sociología. Pero en un doctorado en Pedagogía, ello implicaba incorporar categorías propias del discurso pedagógico. Por lo que, por enésima ocasión, el objeto y sus categorías originales, tuvieron que ser negociadas con el citado comité.

Ingrese con un proyecto que tenia que ver con todo mi arsenal sociológico y filosófico que contemplaba el mismo universo empírico. Trate de formular una propuesta y con ella me aceptaron desde el punto de vista de Gadamer... quería buscar como se generaba la construcción de una imagen autoepistémica en los estudiantes de Sociología. Quienes de principio a fin tratan con un lenguaje hablado y escrito. Y quería darle a esto, un tratamiento hermenéutico. Pero el primer

cambio se dio a partir de mi relación con el comité tutorial, quienes consideraban esto como una barbaridad, pues lo sociológico requería un tratamiento pedagógico. Hubo una sugerencia de cambiar imagen epistémico por identidad profesional.

Nunca había tratado la noción de identidad profesional. Y lo tuve que tratar y en la primera parte del trabajo de investigación tuve que trabajar esta noción. Y ello derivó en la presentación ecléctica de la noción de identidad profesional, no por los autores, sino por el tratamiento que le di a esa primera parte. (Entrevista 4)

Es así como surge la identidad profesional como una nueva categoría en el transitar escolar del alumno, y algo que es muy común cuando una nueva categoría aparece en el proceso de formación, es el tratamiento ecléctico que recibe por parte del investigador o de quien está construyendo el objeto en cuestión. Lo que motiva fuertes críticas de los expertos que la trabajan. A saber, El comité tutorial.

Aspecto que no le es desconocido al alumno en cuestión, y lejos de establecer una postura defensiva, reconoce que le hace falta madurar la categoría y su relación con el objeto de estudio que él está construyendo. Por lo que sus comentarios se remiten a la parte complementaria de su trabajo de tesis. Es decir, la segunda parte.

En cuanto a la segunda parte, esta se construyó apoyándome en la obra de Bourdieu, llevo varios años leyendo a este autor, no ha sido fácil, pues las lecturas de él, han sido parciales. Yo tenía una imagen dogmática de él como neomarxista, pero resulta que él es muy brillante, por su denuncia de la gente que cree saber y en realidad no sabe, como es el caso de los intelectuales ignorantes. Me llama la atención el estilo de Bourdieu y por ello lo retomé. (Ibid.)

Un elemento muy significativo en la información que recabamos, era precisamente la corriente de pensamiento crítico que prevalece en los entrevistados, y un autor que salta a la vista es precisamente el que conduce el estudio que estamos realizando. Nos referimos sin duda a Pierre Bourdieu. El cual ha sido señalado como un soporte muy importante en la construcción del objeto de estudio, en al menos un 60% de los alumnos del doctorado. Su

postura crítica en torno a los intelectuales de su tiempo, ha captado fuertemente la atención del entrevistado, aunque éste reconoce que no se encontraba entre sus perspectivas de investigación, (por lo denso de su lectura y porque respondía a otra corriente de pensamiento) y además de que surgió como una recomendación del comité tutorial. La recomendación del comité, tuvo sus frutos en la construcción de un par de categorías que se incorporaron a su trabajo de tesis en el doctorado.

La primera parte recupera autores que tienen que ver con la Antropología filosófica, con la sociología de la vida cotidiana, para rescatar el tema de identidad. En la segunda parte de mi tesis, pude recuperar sus categorías de Habitus, campo, y todos sus capitales, aspecto que abordo desde la economía de las prácticas de Bourdieu. (Idem.)

Aún cuando no estaba dentro de sus expectativas, el alumno reconoce que esta dimensión de explicación de la realidad fue una grata experiencia para él.

Al parecer la corriente de pensamiento en la que se encontraba Bourdieu, ofrecía la oportunidad de explicar el fenómeno educativo desde diversas perspectivas. Una de ellas que nos pareció muy interesante, fue la de un trabajo de investigación con un matiz religioso, el cual, desarrollado por uno de los alumnos del doctorado, tenía sus antecedentes en los estudios de maestría.

Mi trabajo de tesis de maestría, contaba era de carácter socioeducativo, y de cómo los sujetos educativos, empiezan a reconfigurar a la propia institución escolar... ella se denominó “La escuela un elemento de articulación de la identidad fragmentada en grupos indígenas.” Y es ahí donde empiezo a trabajar la temática de educación religión... Algunas de las categorías trabajadas fueron: Escuela, ideología, cultura, identidad... los autores que soportaban tales categorías fueron: Clifford Geertz para ideología y cultura; Díaz Polanco en identidad, de la escuela marxista y sobre todo de la cuestión étnica, tiene que ver con este autor Díaz; de Pierre Bourdieu, también se retoma la noción de cultura para ideología; y en Gramsci, la noción de educación humanista. Todos ellos bajo una visión socioantropológica. (Entrevista 5)

Cabe señalar que dos pilares de este trabajo de tesis de maestría, lo conformaron en su carácter socioeducativo, las categorías de cultura, (con Clifford Geertz y Bourdieu) además de la noción de educación humanista de Gramsci, y la categoría de identidad. (Con Díaz Polanco) la intencionalidad de este trabajo, consistía en establecer la red de relaciones que permiten la articulación educación escolar y religión en los grupos indígenas.

¿Por qué este tipo de estudio? De nuevo se presenta la relación entre la práctica laboral e inquietud formativa para la investigación. El alumno que desarrollo éste estudio, es un académico de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de México. Y su práctica constante en las comunidades indígenas, se convierte en el motor de la investigación no solo de maestría, sino también de doctorado.

Ya en el doctorado, se continúa con esta perspectiva pero ahora en educación secundaria, tratar de ver como los adolescentes viven algunas cuestiones y condiciones de adoctrinamiento y como hay una tensión entre ciertos contenidos escolares y posiciones religiosas de creencias que ellos tienen.

Los autores que se utilizaron son: Hagnes Heller en su Sociología de la vida cotidiana, de carácter multirreferencial y como elemento teórico epistemológico central, que desde el ámbito filosófico se puentea en el ámbito educativo para poderlo trabajar en la escuela; desde la fenomenología, y específicamente, desde la Sociología fenomenológica, Alfred Shultz, y sus seguidores desde el constructivismo social como Peter Berger y Thomas Luckmann, quienes retoman la noción de construcción social de la realidad; también se retoma el trabajo de interpretación de las culturas de Clifford Geertz, autor consistente en su apreciación, así como autores secundarios que retoman a éste. Tal es el caso de Gilberto Jiménez, retoma la noción de cultura a través de algunos anales. También se retoma a Pierre Bordieu en esta noción... En torno la categoría de religión, recuperamos a Agnes Heller, en los estudio de comunidad y a Pierre Bourdieu, en cuestiones religiosas en su carácter simbólico, elemento que ayuda mucho a entender. (Idem.)

Es interesante ver que el eje conductor del estudio se da a partir de la tensión entre los procesos educativos escolares y los procesos educativos religiosos. Para trabajarlos, el autor de la investigación recurre a la corriente fenomenológica y se apoya en una disciplina y autores que no son precisamente los de su formación pedagógica de origen, sino de la

Sociología. Basado en un constructivismo social, este alumno, se da a la tarea de revisar a los expertos en la interpretación de la realidad como Shultz, Berger y Luckmann, y los expertos en procesos culturales: Clifford Geertz, y Agnes Heller, los cuales son recuperados bajo una perspectiva de adaptación a las situaciones comunales de la región. Y por supuesto, Bourdieu, quien en su noción de capital simbólico, permite analizar la influencia simbólica de los procesos educativos en los diversos sectores religiosos que operan en las comunidades indígenas, y que en gran medida determinan muchas de las prácticas en el ámbito escolar.

Algunos aspectos que no parecen ser muy visibles, pero que se bosquejan en los trabajos de tesis desarrollados por alumnos del doctorado, son la noción de campo y de habitus. Categorías centrales en el pensamiento de Bourdieu. La inclinación de estos trabajos de investigación, se remiten principalmente a recuperar los patrones culturales y su influencia simbólica, limitándose a trabajar los diversos tipos de capital. Siendo la excepción, (en torno a profundizar sobre las categorías de habitus y campo) una que otra investigación del doctorado en Pedagogía de la FES Aragón.

En este estudio, hemos podido observar, analizar e incluso interpretar (con sus limitantes) la trayectoria de formación escolar, su incidencia en el ámbito laboral y su maduración en los procesos de pensamiento a través de los estudios de maestría y doctorado, incluyendo los productos que de ella se derivan como son los trabajos de tesis. Pero si recordamos, los estudios de doctorado tienen como propósito desarrollar en los alumnos inquietudes sobre vertientes de investigación a mediano y largo plazo. Y al respecto una inquietud sigue latente en los procesos de formación de los alumnos del posgrado en Pedagogía. A saber ¿Cómo se reflejan estos procesos de maduración de pensamiento en líneas de investigación? ¿A partir de cuando se iniciaron? ¿Hasta que grado éstas ya reflejan procesos y prácticas de investigación colegiada?

Abordar estas interrogantes con los entrevistados, sugería contemplar la heterogeneidad de los procesos de investigación y por ende las circunstancias que rodeaban a cada uno de ellos. Si bien es cierto, la pregunta en torno a la generación de líneas de investigación se

tenía contemplada antes de la entrevista, ella tomo propio su cauce, en las preguntas que le continuaba. En algunos casos, permitía ahondar más en la corriente de pensamiento, mientras en otros, las prácticas eran el atractivo principal.

Es el caso de uno de ellos que nos menciona como sus inquietudes de investigación, parten de una idea clara que forma parte de su práctica académica.

Tengo una línea de investigación que es “educación en línea” donde estoy preocupado por la formación de tutores. Y consolidando otras vertientes como son materiales innovadores y la evaluación de los procesos en la formación en red. (Entrevista 2)

¿Cómo se origino la inquietud por esta línea de investigación?

*Hay fantasmas que hablan a través de nosotros es decir, mi propia historia. Mi historia en investigación educativa se remonta cuando yo era secretario técnico de la formación en investigación educativa de la FES Zaragoza. Donde se hablaba de paradigmas y en el proceso de investigación yo recupero la filosofía socrática del diálogo socrático. Hoy **trabajo el análisis del discurso**, la mayéutica socrática me caracteriza, en el ejercicio de mi docencia y en mi actividad como tutor en línea. Esta tradición y pensamiento **de mirada interpretativa**. Actualmente estoy leyendo en el doctorado elementos de la Etnografía y la Cultura en Clifford Geertz. Y una autora Cristian Haens quien trabaja Etnografía virtual. El pensamiento sociocultural de Vigotsky... otro autor, Emestrong, esta trabajando **sistemas de actividad**, que es hacia donde estoy orientando mi investigación. (Entrevista 2)*

Tratando de revisar algunos componentes que nos parecen muy significativos en la respuesta del alumno, encontramos en primera instancia, el reconocimiento de esquemas de pensamiento que se presentan como “fantasmas” que le dictan las pautas de pensamiento y acción. Lo que Sintetiza con la expresión historia; en segunda instancia, la posición que como agente social ocupaba en el campo educativo universitario, (*secretario técnico de la formación en investigación educativa de la FES Zaragoza*) donde la noción de paradigmas era una preocupación entre su comunidad, y que él recupera para su práctica basada en la

filosofía socrática de la mayéutica. Y tercero, que éstos fantasmas se hacen presentes en sus procesos tutorales en línea, cuya inquietud constante es la interpretación de los procesos de comunicación que lleva a cabo con sus tutorados, es decir, las representaciones sociales que se suceden en la interacción virtual. Para ello, se apoya en autores que han desarrollado trabajos de etnografía virtual y de sistemas de actividad.

¿Qué aspectos han permitido el desarrollo de las inquietudes de la educación en línea?

Las relaciones humanas, el trabajo en grupo, y la colaboración en redes. Otro ha sido el apoyo de la institución para mi investigación y sus recursos. A diferencias de cómo he desarrollado mi investigación, he observado que en la actualidad, otros investigadores se venden por acceder a los estímulos. A veces hacen investigaciones por encargo, y no porque deseen resolver problemas sociales. Los investigadores de laboratorio buscan los estímulos. Este es el caso de los PRIDES... si bien los recursos no determinan, los recursos te limitan, pues son lo instituido. Aspecto que ya he dejado atrás. (Ibidem.)

Ciertamente la facilidad de palabra del alumno, nos permitió observar durante la entrevista, una actitud de confianza y seguridad al hablar. Su convicción por la participación en el desarrollo de proyectos y prácticas educativas escolares basadas en las nuevas tecnologías, encuentra el sustento en el desarrollo de habilidades informáticas aplicadas en proyectos de investigación innovadores, que ha adquirido a lo largo de diez años. Donde su práctica ha trascendido a diversas instituciones de educación superior, nacionales y extranjeras.

Persona inquieta, le gusta establecer variantes en sus procesos de investigación, tratando de ser cuidadoso con las normas establecidas para el inicio, desarrollo y conclusión de sus investigaciones.

Me gusta jugar con los datos. Al hacer investigación hay que estar abiertos Si bien hay normas, creo que hay que abrirse y hay que jugar con los datos sin ser irresponsable. En el doctorado todavía juego con los datos. Hay que preguntarse ¿qué puedes hacer con ellos? Que los datos hablen... el participar con otros investigadores me ha abierto caminos... soy disciplinado, procuro

que los demás lo sean. Creo que no estamos acostumbrados a la disciplina, la cual adquirí de mis padres y de la escuela. Combino la diversión con el trabajo. Duermo poco, me levanto temprano, y trato de divertirme, platico mucho con las personas, avanzar y no detenerse es lo que considero muy importante, por ello trato de no ser estático. (Ibid.)

Desde su perspectiva, un valor fundamental para el logro de los propósitos de investigación: la disciplina. Aspecto que trata de reflejar no solo como un acto de convicción, sino como un elemento importante a transmitir a todos aquellos que comparten un proyecto de trabajo con él. Además de considerarse una persona abierta a la enseñanza de otros investigadores.

Por su arte, otro de los entrevistados manifestó contar con inquietudes de investigación previas, pero que en términos de una definición de línea de investigación, ésta se visualizó a partir de los estudios doctorales, donde su visión hermenéutica ahora ampliada, incorporaba a Bourdieu y su pensamiento relacional. Los cuales juegan un papel muy importante en la construcción y definición de su línea de pensamiento y acción.

*Si, el pensamiento relacional de Bourdieu, me urgía regresar a clases, porque yo creo en los conceptos hermenéuticos, entonces el pensamiento sólo se desarrolla y se socializa a través del diálogo. Y es precisamente el pensamiento relacional de Bourdieu, lo que estoy poniendo en práctica en mis clases. ¿Es una línea a futuro? Creo que Si... en el doctorado el cambiar el enfoque filosófico hermenéutico, por uno sociológico, se me presento como un reto. No sabía nada sobre la identidad y tuve que abordar y conocer sobre la identidad. Ahí rescato el asunto como sugerencia y no como imposición. Sin embargo, veo que la noción de identidad es tratada como concepto vacío. Es entonces que rescato a **Bourdieu**, desde quien puedo objetivar mis prácticas, él, me ayuda a tener mucha comprensión de esto. Este **es un autor que se puede leer para hacer, más que para comentar...** veo a algunos compañeros que se quejan de investigaciones que no querían realizar, en mi caso no es así. Yo siempre he querido estudiar a los estudiantes de sociología y su proceso formativo. Lo que ha cambiado es el enfoque, es decir, cómo los quiero mirar. (Entrevista 4)*

La trascendencia que Bourdieu tiene en el alumno, estriba en la posibilidad de trabajar la noción desconocida de la identidad, desde el sentido práctico de la acción. Este enfoque de investigación, derivado de los señalamientos del comité tutorial doctoral, no era un obstáculo para él, demostrándolo en su disposición de trabajar bajo este enfoque, la investigación de tesis. De hecho, La misma disposición en sus estudios doctorales, permitió una mayor comprensión de las ideas de Bourdieu. A grado tal, que la lectura de éste autor lo impulsaba a establecer de manera urgente, el contacto con sus alumnos de licenciatura y de maestría. Y con ello, desarrollar el sentido práctico que había asimilado bajo el enfoque relacional de la teoría bourdiana.

Un tercer entrevistado nos cuenta su experiencia en la construcción de su línea de investigación.

Al inicio me adscribí a una línea muy amplia, como es “Sociedad y cultural” pero al parecer todo cabe ahí, por ello, trato de construir la línea Educación sociedad y religión y tratar de acotar “educación y religión” lo cual es difícil, pero creo que hay elementos para tratar de construir. Y sobre todo porque se abre el espacio de discusión sobre este aspecto. (Entrevista 1)

¿Cómo es que se inicia la línea de Educación y religión?

Es un aspecto que por pasa por desapercibido como si fuera algo oculto o intrascendente. Y te das cuenta que es importante. Pues profesores y alumnos hacen participe su práctica religiosa en el ámbito escolar. Y observando lo que dicen autores como Geertz, quien plantea los esquemas culturales, donde la religión es un esquema cultural. En comunidades donde los indígenas plantean que por haber cambiado de religión, han mejorado y entonces habría que reflexionar sobre estos esquemas y sobre todo reflexionar en por qué lo dice la gente. Y hacer el análisis de este fenómeno. (Ibid.)

Las funciones académicas desempeñadas en las comunidades indígenas, le permite al entrevistado, captar una serie de prácticas cuyo sentido, parece estar oculto en los actores que las realizan. ¿Acaso hablamos del habitus? En cierta manera sí. Pero desde la

perspectiva del alumno de doctorado, se denominan esquemas culturales desde la perspectiva de Clifford Geertz. Sin embargo, parece inquietarle algo más: la influencia simbólica que permite reproducir o modificar ciertas pautas de acción en los actores de estas comunidades. La transición de dogma religioso (de católico a pentecostés o a testigo de Jehová) y su impacto en las condiciones de vida de los indígenas, lo impulsa a Reflexionar sobre ello, y a considerar la noción de capital simbólico de Bourdieu.

Hemos presentado como algunos de los alumnos de doctorado, contaban con inquietudes de investigación previas al doctorado, y bajo ciertas circunstancias, gracias a sus esquemas de pensamiento y acción, traducidas en disposiciones de las observaciones del comité tutorial doctoral, han ampliado su visión y han generado en sus trabajos de tesis doctoral un panorama más amplio de estudio y de explicación del fenómeno educativo. Lo que pretendemos señalar en esencia, es que estos alumnos, han continuado en una línea de generación y aplicación de conocimiento, que sólo se ha visto precisada bajo un enfoque o corriente de pensamiento, que en algunos casos, aunque ecléctica, sigue su proceso de maduración como línea de investigación.

¿Ha sucedido lo mismo con todos los alumnos del doctorado?

Al parecer, no. La situación presentada por un par de alumnos entrevistados, nos indica que en algunos casos, las inquietudes serias de investigación tendrán que esperar una mejor oportunidad, debido a que no hallaron las condiciones idóneas en el programa de doctorado en Pedagogía. Uno de ellos, señala lo siguiente de su tesis doctoral.

Si estuviera la posibilidad mi tesis la cambiaría hacia otro sentido, pues el trabajo de investigación doctoral, sigue atado como un cinturón muy ajustado. (Entrevista 1)

Aunque no aclara la expresión de cinturón ajustado, el entrevistado hizo notar un poco su descontento en cuanto al sentido de su trabajo de investigación en el doctorado. Y ante tal situación, se considero necesario lanzarle un nuevo cuestionamiento en cuanto a la alternativa de acción.

¿Existe un proyecto de investigación alternativo?

Sí. Tengo un proyecto avalado en la Normal. Tiene que ver con “el análisis del discurso en las tesis de los normalistas.” El resultado tiene que ver con una especie de radiografía de las tesis de los egresados del plan 97. Se revisaron las primeras cinco generaciones a través de un acervo de 1,130 tesis analizadas por un equipo de trabajo de 25 personas y concentradas en un banco de datos. Ello nos ha permitido hacer una serie de distinciones tanto teóricas como metodológicas y principalmente de orden temático. Actualmente, somos un grupo de 12 personas que continuamos en el proyecto. ¿Los autores y categorías? Andy Margraves, en el análisis del discurso, la colegialidad simulada. Crítica a los cuerpos docentes que simulan; El discurso de la acción comunicativa de Habermas; Habacuc en análisis del discurso; desde el terreno Pedagógico: Gimeno Sacristán en el trabajo cooperativo entre docentes; Cesar Coll, en donde el docente sea investigador de su propio quehacer docente. y finalmente Tony Becher, en la interpretación de las tribus académicas. (Ibid.)

Las inquietudes del investigador normalmente buscan un terreno fértil para su desarrollo. En el caso de este alumno, las necesidades institucionales se articulaban muy bien con las inquietudes del investigador, facilitando las condiciones para llevarla a cabo. Dos aspectos llaman poderosamente la atención: el número de participantes que inicialmente estaban en el proyecto, y el número de tesis analizadas por el equipo de investigación. En ambos casos, este aspecto cuantitativo es poco común, cuando la iniciativa y dirección o coordinación se llevan a cabo a partir de la inquietud de un académico. Es decir, esta situación de conjuntar un equipo de trabajo con esas dimensiones, es completamente normal cuando parte de una intención institucional, y donde los recursos humanos, materiales y técnicos están garantizados, para su desarrollo.

Aún cuando el alumno entrevistado, no desarrolla un trabajo de tesis en el doctorado, tal como él lo hubiera querido, reconoce que gran parte de los autores que lo acompañaron en su formación doctoral, están latentes en sus pautas de pensamiento y acción. Sobre todo aquello que refiere como “análisis del discurso”. Y cuyos autores maneja en su tesis doctoral. Planteando incluso, las perspectivas de investigación después de los estudios del doctorado.

Mis perspectivas son profundizar a través de la hermenéutica de Habermas. Trabajar en aquello que niega la posibilidad de trabajar, desarrollar e incluso concretar y negar con ello la posibilidad de la utopía del interés emancipador... cuando hago el reconocimiento de negar el trabajo colegiado y en cambio aceptar el trabajo de formación de cuadros para la investigación en tribus académicas, representa un acercamiento categorial que sin la ayuda de estos autores no hubiera podido aterrizar. (Ibidem.)

Otro de los entrevistados, también dejó inquietudes en el tintero del doctorado en Pedagogía. Y manifestaba que tan pronto termine su tesis doctoral, se dedicará a realizarlas en su campo de trabajo, donde ya ha realizado algunas acciones al interior de un cuerpo académico, que pretenden abonar al desarrollo de la línea de investigación. Aunque ello le implico, en un inicio, estar en un espacio que al parecer no era el adecuado.

Tengo la inquietud de desarrollar la línea de Procesos cognitivos... el año pasado gané una plaza en la UPN y ingresé en un cuerpo académico. Y lo primero que me propusieron fue el denominado desarrollo de las Ciencias Naturales. Y cuando entro a este cuerpo, yo no sabía nada de Ciencias Naturales, pero daba una materia que se denomina procesos cognoscitivos y empiezo a ver que pasa con los Químicos, físicos y biólogos, y lo que pasa con las nuevas tendencias procesos de organización, y trato de ver como engarzo lo que hago en la UPN y lo que hago en UNAM. (Entrevista 3)

La revisión y análisis de los procesos cognoscitivos, a través de las nuevas tendencias de organización del conocimiento, son la pauta para realizar acciones académicas en dos instituciones educativas. Con ello se abría el panorama y la posibilidad de articular las inquietudes de una línea de investigación que requería un esfuerzo intelectual muy fuerte, pues el sentido de cada una de éstas instituciones escolares era distinto, pues mientras una manifestaba claramente su posición de análisis crítico y libertad de pensamiento, (UNAM), la otra, requería por parte de los actores, una disposición plena al trabajo de investigación dirigido.

Una de las dificultades que hay en la UNAM, es que si bien hay mucha libertad y mucha flexibilidad, específicamente en la maestría, no existe una clara unión de los compañeros y el

*trabajo académico es muy pobre, en cambio en la UPN, las opciones y las exigencias son fuertes, más de evaluación... ello me ha dado oportunidad de incorporarme a lugares más específicos como la red de educación de primarias y secundarias. Y también con las nuevas tendencias en los contenidos, en ciencias... Me interesa ver que pasa con los procesos cognoscitivos, en donde el sujeto incorpora habilidades de pensamiento y como lo extrapola en comportamientos y como se evidencian en contenidos; y luego como el maestro trabaja metodologías de enseñanza; **para mí es fundamental la didáctica**, por ello mis dos vertientes son; procesos cognoscitivos y la didáctica. (Ibid.)*

Algo que llama la atención en el párrafo anterior, es que la inquietud como línea de investigación señalada por la alumna del doctorado, esta posicionándose sobre una intención institucional que en estos momentos esta siendo dirigida a través de cuerpos académicos y cuyas condiciones ya se encuentran dadas por la institución. Lo que hace nuestra entrevistada es aprovechar las condiciones de conformación de tales cuerpos colegiados, para darle una intencionalidad a las prácticas del mismo. En términos de Bourdieu, establecer el sentido práctico de la acción. Y elaborando un plan de trabajo que articule conceptualmente los procesos cognoscitivos, las habilidades de pensamiento, su extrapolación comportamientos y su evidencia a través de contenidos programáticos. Todo ello a través de un eje que articule este entramado complejo: La Didáctica.

Los dos últimos casos expuestos en este estudio, permiten señalar que algunos trabajos de tesis doctoral, terminan como investigaciones de coyuntura, que si bien permiten madurar las tendencias de pensamiento de los alumnos en formación, éstas, no se desarrollan en el sentido que toma la línea de investigación que a mediano o largo plazo seguirá el futuro investigador educativo. ¿Las razones? La inmadurez del proyecto y de pensamiento del alumno que ingresa al doctorado, su falta de capacidad de negociación con el comité tutorial, y sobre todo, por la ausencia de un plan de trabajo previo, que permitiría sortear con menor dificultad, los obstáculos que se presentan durante el proceso de formación en el doctorado. Sin duda, dicho plan incluye los productos que se esperan, como resultado de prácticas que el alumno lleva a cabo y que están acordes con los propósitos establecidos en el programa.

**D. EL HABITUS A TRAVÉS DEL CAPITAL
OBJETIVADO: LA PRODUCCIÓN
ACADÉMICA.**

En la inercia de formación en el posgrado, las prácticas que ahí se desarrollan, permiten que también se inicie en gran parte de los alumnos lo que hoy se conoce como producción académica. Como se recordará en el capítulo tercero se revisaron y analizaron las formas de producción académica de ellos. Destacando que lo cuantitativo permitía establecer cierto nivel de percepción, quedando pendiente la significación de la producción. Por esto, la pregunta obligada a nuestros entrevistados era ¿Qué entienden ellos por producción académica?

Las expresiones variaban de alumno a alumno. Algunos de ellos hacían énfasis en la organización y/o sistematización retrospectiva de la experiencia personal, a través de un documento escrito.

Escrito sobre el recorrido de mi trayectoria desde la educación básica que tengo organizado y ocupo como insumo de mi práctica docente en la Maestría... para un análisis retrospectivo de la formación docente, para una toma de conciencia. (Entrevista 1)

Otros, la reconocen como la expresión objetivada con una cierta influencia simbólica. Es decir, con un cierto tipo de valor, que pretende la significación en otros. De hecho, es en el reconocimiento de los otros, donde se encuentra la clave del valor de la producción académica.

Algo que se ha elaborado para ofertar. Nosotros producimos para una comunidad y para el público en general, esto se vincula con extensión universitaria. Produces para que alguien te lea no produces para ti mismo. La producción tiene que ver con lo tangible. Artículo, libro, ensayo, ponencia, y lo intangible que no se puede tocar, pero que es perseguido por los otros. Ejemplo de esto, es como tu trabajo en clase en lic. Y posgrado. Es decir, produces conocimiento. (Entrevista 2)

Algunos más, lo definen como la manifestación de metodologías implementadas en los procesos de autogestión, de los procesos educativos adquiridos a través de la experiencia. Donde lo que se busca es, entre otras cosas, desarrollar un trabajo escrito, serio, que refleje un estudio ordenado y sistematizado de un fenómeno educativo que se ha trabajado durante un tiempo. Dos alumnos lo señalan así:

La remito a lo que haces en el ámbito laboral como académico, producción ordenada, sistemática, cuidadosa, fundamentada que haces. Escrita. (Entrevista 5)

Las formas de implementar distintas metodologías, de una metodología de enseñanza crítica a una autogestiva... mis procesos educativos me han obligado a escribir y publicar (buscar la concordancia de pensamiento y acción) sobre análisis curricular y procesos de evaluación. (Entrevista 3)

Algunos aspectos que visualizamos como muy interesantes de la producción académica, estriban en el interés que la origina. Por ejemplo, las condiciones objetivas y la posición jerárquica del académico dentro del campo universitario y/o disciplinar, así como el compromiso con la obra y sin duda el papel ético que desempeña en la institución, conocido en el lenguaje escolar como autoridad moral.

La objetivación de las experiencias y de las prácticas académicas. Cuyos propósitos pueden ser inquietudes de trabajo institucional, grupal y/o personal. También hay clases de producciones académicas. No es lo mismo la producción que hace un profesor de carrera de cualquier universidad, porque tiene que hacerla y hecha mano de su poder o posición y pone a los alumnos a trabajar para él que aquél profesor como Bourdieu, que tiene una autoridad moral y hecha mano de esa autoridad para formar a un grupo de trabajo. Y sus producciones tienen el reconocimiento de aquellos que están legitimados para reconocerlo... Así tenemos la producción académica, la cual, tiene que producirse valga o no valga la pena,⁴ porque por ello les pagan. Esa gente no

⁴ Al respecto, el entrevistado comentaba que un periódico tiene las mismas páginas, y sus escritores contaban con ese espacio aún cuando lo que escribieran no tuviera relevancia. Esto es producir por producir. El caso del

necesariamente produce con calidad. Hay otro tipo de gente que produce por inquietudes, que trabaja en equipo y aún cuando eso tampoco significa calidad, pero que no están motivados por el deber, que como el caso de Bourdieu, sus producciones son excelentes, y sin ser la panacea tiene buenas producciones. (Entrevista 4)

La trascendencia de la autoridad moral, es la que se contempla en la actualidad para crear cuerpos de académicos que desarrollen líneas de investigación, debido a que su naturaleza cualitativa, establece un elemento que parece fundamental: el reconocimiento de los integrantes del equipo de trabajo. De no tenerlo, se corre el riesgo de producir por obligación y no por convicción. Demeritando además, la calidad de la producción. Así entonces, tenemos profesores que entregan productos, obligados por las circunstancias de las cargas institucionales, y tenemos académicos que desarrollan sus inquietudes y presentan constantemente resultados de las mismas. La manifestación de los últimos es variada y en algunos casos original o innovadora, como lo es el caso, (de acuerdo con lo que señala el entrevistado) de Bourdieu.

Tratando de hacer una recuperación de los aspectos que consideramos más significativos de la noción de producción académica, tenemos que los entrevistados la ubican como una expresión objetivada de la experiencia del actor social, (que identificamos en el marco teórico como la expresión objetivada de un capital cultural) manifestada generalmente por escrito, y cuyo proceso sistemático cuenta con un rigor metodológico, y cuya intencionalidad final, (influencia simbólica) consiste en primer instancia, en la convicción y compromiso que el autor asume con su obra, y posteriormente, el reconocimiento de la obra, por parte de los demás.

Los objetos culturales materiales e inmateriales (simbólicos), pueden compartirse con los demás. Y ello es lo que los distingue... El papel de cada ser humano depende siempre del reconocimiento de los demás. El individuo puede identificarse con su papel sólo si los demás le identifican también con el... la trascendencia del tiempo es aquí de capital importancia... un proverbio árabe lo ilustra

CESU, ahora IIESUE, cuenta con una política de producción anual por investigador, donde el compromiso es publicar un trabajo anualmente.

los hombres olvidan, Dios recuerda. Los hombres olvidan su identidad en el juego de la representación social, pues sus funciones les vienen atribuidas por los demás cambiando de opinión si les pareciese y retirando con ello los atributos que otorgaron. (BERGER, 1999:63)

La autoridad moral de la producción de un actor social, concretamente de aquél que pertenece al campo educativo, deviene de la autenticidad de la obra, y del compromiso que se asume en el campo, y de la seriedad con la que el autor desarrolla su obra. Influenciados por el contexto, los actores pueden llegar a producir en dos vertientes: la primera, orillados por lo que consideran o creen que son sus inquietudes, que en muchos casos, inducidas por las circunstancias;⁵ la segunda, orillados por las obligaciones institucionales, las cuales demeritan la calidad de lo producido, precisamente porque no hay concordancia entre los intereses del académico y los intereses de la institución, la cual exige que se produzca durante un periodo determinado, cierta cantidad de “ese algo” sin considerar si existe un impacto de orden cualitativo en el contexto y mucho menos, si esto es significativo para el autor de la obra. Provocando con este tipo de práctica un conflicto de identidad personal y por ende de identidad institucional, derivado de políticas educativas que son recuperadas en forma literal de otros contextos y que aterrizan de manera abrupta en las condiciones objetivas de cada institución escolar, las cuales terminan reflejando sólo el lado aparente de su desarrollo.

Finalmente los actores de estas instituciones, se mueven en torno de quienes los puedan reconocer, y si es necesario, en forma camaleónica, cambiaran de convicción con tal de adaptarse a las nuevas circunstancias del contexto. Por ejemplo: los programas de apoyo presupuestal o de estímulos a la productividad, señalan, las formas y mecanismos de validación de la producción académica, y los directivos de cada institución escolar solo se

⁵ En el texto denominado la Distinción, Pierre Bourdieu, señala que los gustos son expresiones de un habitus que de manera inconsciente han adquirido los agentes sociales, y que reproducen como si fueran propios. Un ejemplo claro es la moda. Situación que no esta exenta de presentarse entre los científicos, pues Thomas Kuhn (1989), señala que los científicos aprenden a reconocer las reglas para desarrollar el trabajo científico y su visión, se ciega ante otras posibilidades de hacer ciencia, con lo que queda implantado un habitus que busca la reproducción del conocimiento científico de una sola manera. Estableciendo con ello, una parálisis paradigmática, es decir, una ceguera en las formas de crear y producir conocimiento (cfr. Edgar Morín, Los siete saberes)

abocarán a seguir las normas establecidas para obtener los recursos que se ofrecen a la escuela. La interrogante en este sentido es ¿a quiénes siguen o sirven en realidad los agentes o actores sociales?

La dialéctica de reconocimiento y autorreconocimiento, amenazan su propia identidad. En otras palabras, los hombres olvidan a quien representan socialmente y en el trayecto, quienes les otorgaron reconocimiento pueden cambiar de opinión y quitarles las atribuciones (simbólicas) que les otorgaron. (BERGER, 1999)

Preocupados por cumplir con los requerimientos de las políticas educativas, los actores en formación suelen perder de vista, cual es el propósito de la misma cuando llevan a cabo la producción académica. Sus inquietudes de investigación suelen amoldarse a intereses que no son propiamente los de la comunidad en la cual se desempeña⁶. Y al no responder a las necesidades de la misma, suele constituirse como un agente extraño. Situación que amenaza seriamente su condición de miembro de la comunidad, debido a que la misma comunidad, le puede negar el reconocimiento que alguna vez le ha otorgado al sujeto. Y así, un académico con un reconocimiento institucional, puede transformarse en un académico menospreciado en otra temporalidad dentro de la misma institución.

¿Cómo se da este proceso de acoplamiento entre los intereses de los académicos como agentes de investigación y los institucionales? Y ¿Cómo repercute ello en la producción académica?

En el trayecto de la formación en el posgrado, algunos hay alumnos que consideran a los autores y categorías como elementos a modificar, porque se consideran bajo una coyuntura.

Es coyuntural, pues los autores que lees tienen que ver con los profesores que te piden que los leas... en la juventud lees autores marxistas, y la música de protesta demás de los acontecimientos.

⁶ En algunos de los casos, algunos de los alumnos del doctorado han sido cuestionados severamente por su tendencia de formación y de producción académica a través de algunos cuerpos colegiados, al grado de estar a punto de perder su comisión o licencia por considerarse que no está respondiendo a las necesidades del programa, del área o de la institución. Por ejemplo, creer que un proyecto de investigación trabajado en el doctorado en Pedagogía, no tiene relación con un área de un programa de licenciatura.

Cuando accedes a otro nivel cambias de canal debido al desencanto que sufres con los autores con los cuales te habías dogmatizado. (Entrevista 5)

Tratando de revisar dicha coyuntura, encontramos también que de acuerdo a Bourdieu, en muchas ocasiones, las condiciones objetivas, influyen en forma determinante, en el origen y cauce de muchas investigaciones académicas. Así, las condiciones de algunos de los entrevistados jugaron un papel muy importante en el desarrollo de sus inquietudes. Uno de ellos lo señala:

Fui invitado para ser docente. Elaboré materiales para la docencia en el 86... En los noventa se enriqueció por mi actividad en el posgrado de la FES Zaragoza y posteriormente ello me impulsó a estudiar la maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón... hubo la posibilidad de producir más documentos como ensayos y ponencias... después fui invitado a participar por una universidad española para la educación en línea y a distancia. Y Fui invitado también a participar como parte de un comité editorial en una revista, al mismo tiempo que en la FES Zaragoza donde yo fui editor en dos revistas y como parte de mis inquietudes también escribía mis experiencias docentes... tuve participación en convocatorias de proyectos de innovación y mejoramiento de la enseñanza donde se somete a consideración un proyecto, que también es un producto tangible. Al inicio estos proyectos ofrecían Antologías, manuales publicadas por la institución con los recursos del proyecto de apoyo como PAPIME (Programa de Apoyo a la Producción e Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza) y PAPIIT. (Programa de Apoyo a la Innovación) Actualmente se ofrecen productos electrónicos como libros. (Entrevista 2)

La expresión que acabamos de mostrar, corresponde a un profesor de tiempo completo, cuyas posibilidades de formación, se encuentran auspiciadas por sus condiciones laborales. Las comisiones o licencias estimularon su ingreso a los programas de Posgrado, primero de maestría y posteriormente de doctorado. Así como el intercambio académico, donde el profesor interactuó con sus pares en otras instituciones de educación superior. Su inquietud docente, así como su experiencia laboral primero como académico, y después como directivo, permitieron que desarrollara la habilidad de lectura y escritura, la cual hizo valer a través de su incursión en espacios editoriales y posteriormente a proyectos institucionales.

Donde incluso reconoce la evolución que han tenido sus productos académicos dentro y fuera de la institución.

Situación que se ha diferenciado en los otros entrevistados, quienes consideran que el primer producto académico serio, ha sido la tesis de licenciatura. y en algunos casos, un trabajo escolar previo a la tesis, que ha trascendido a espacios de nivel nacional.

Mi primera producción académica fue en un Congreso Nacional de Educación Normal en 1987, yo era el único estudiante que presentaba un trabajo que fue una denuncia y propuesta... Yo coordinaba los boletines de la normal. Y continuaba con proyectos editoriales. Siempre he querido escribir. (Entrevista 1)

La inquietud por la escritura y la práctica de la misma a través de espacios editoriales, parece ser la constante hasta el momento. Situación que vemos nuevamente reflejada en otro de los alumnos del doctorado. Curiosamente el inicio de su producción se derivó de algunas necesidades editoriales, más que la valoración de la obra por parte de su autor.

El primer trabajo serio que hace un profesionista es precisamente su tesis de licenciatura. Otros, han sido invitaciones para publicar en la UAM, donde mi trabajo llevo un proceso de revisión y análisis riguroso y serio, y donde se me hicieron observaciones, mismas que atendí y finalmente me publicaron. El trabajo publicado en la entonces ENEP Aragón, resulto de un curso que no me pagaron, porque recibí la critica de querer hacer una mini escuela de Frank furt, y posteriormente un profesor que nos convocó a publicar, vio que tenía un trabajo serio y me sugirió que lo publicara. Este era un ensayo que había escrito en la Maestría. Después de esto, creo que Ahora voy a trabajar para publicar. (Entrevista 4)

Aquí podemos observar que si bien es cierto, los alumnos de posgrado se disciplinan y asumen con seriedad su papel de sujetos en procesos de formación, ellos no consideran que sus trabajos tengan la suficiente valía como para presentarse en espacios más allá de los

escolares. Es decir, le otorgan el valor de un trabajo que va a ser evaluado por uno o varios académicos, pero no reconocen la trascendencia o influencia social que las obras puedan tener. ¿A qué se debe la devaluación de ésta producción? A que no se ha considerado todavía como una práctica constante en el quehacer docente.

No he publicado más porque me he dedicado más a la docencia que a la producción. Tengo pocas producciones en el sentido de la publicación. (Ibid.)

Durante la entrevista identificamos que la docencia frente a grupo, es reconocida como una producción académica de alto valor por parte de los alumnos del doctorado. Su práctica académica predominante se encuentra todavía ahí, a grado tal que su significado se puede percibir en algunas de las respuestas.

La docencia, para mí, es una manera de producir académicamente, pues hay alumnos que me dicen que les agrado el curso y el ver que me recomiendan con sus compañeros es para mi una satisfacción... es ahí donde siento que he destacado más. (Entrevista 4.) El estar frente a grupo me da ánimo, el manejo de los silencios es para mi medular, como la posibilidad del espacio para la reflexión. (Entrevista 1) La cátedra también es producción académica. (Entrevista 5)

Si bien es cierto, la docencia sigue siendo una parte medular del trabajo académico en las instituciones de educación superior, también es cierto que esta práctica se encuentra en transición, pues como ya lo hemos señalado en el capítulo anterior, las funciones sustantivas del trabajo académico que se han planteado para el siglo XXI a través de las políticas educativas nacionales y que se han permeado en cada una de las instituciones escolares, han diversificado las prácticas de los docentes y por lo tanto, las formas de objetivar su trabajo.

En mi labor como docente en la Licenciatura en Odontología, A partir del descubrimiento del SIDA, tuvimos que atender el cuidado de la transmisión de enfermedades y el cuidado de la salud.

Diseñamos un nuevo módulo que no tiene ninguna licenciatura de Odontología en el País, donde incluso elaboramos manuales y prácticas de laboratorio todo esto en hasta 1999.

A partir del 98 fui invitado por dos instituciones españolas, para ejercer la tutoría en línea y a producir materiales electrónicos en un libro, donde participan gente de España, Brasil, Argentina y México. Este libro recupera un trabajo de años. (Entrevista 2)

Es así como se incorporan a la práctica académica el diseño y planeación de programas educativos, la elaboración de apoyos didácticos, (manuales especiales para estos programas) la tutoría, y la elaboración y publicación de materiales en formato electrónico.

¿Qué tan significativo ha sido la incorporación de esta diversidad de prácticas en los alumnos de doctorado como académicos?

Es significativo, pues a partir de esta producción, me invitaron a producir en una universidad española en línea, tengo un reconocimiento en estos espacios que tienen una exigencia diferente a la que tenemos en México, donde alguno de mis artículos sigue siendo uno de los más consultados. El año pasado me invitaron a dar un curso en una universidad del norte del país y eso es reconocimiento. Mi producción es reconocida por otros... mi producción más significativa ha sido un libro que recupera varios años de trabajo de autores de varios países. Me es significativo porque permite recuperar una historia donde uno comparte lo que uno hace en otras fronteras y la intención es que se divulgue. Poder estar en otros lugares donde no es posible estar físicamente. Y con ello, compartir tu experiencia de formación y que ésta sea llevada a otros es muy significativo y lo valoro mucho. (Entrevista 2.)

Diversificar la producción, le ha valido a nuestro entrevistado, el reconocimiento (de su capital cultural objetivado) de académicos de otras instituciones escolares. Donde su influencia simbólica, (capital simbólico) ha trascendido las barreras de la práctica docente tradicional, permitiéndole así, el acceso y la influencia de sus capitales, en otros campos.

Lo más objetivado es lo que escribes, y plasmas en ideas para el debate para la discusión.

La participación en congresos tiene un carácter mediático de trascender satisfacción y a veces dolores de cabeza, pues no logras transmitir lo que realmente quieres, como dijo Bourdieu en Cosas dichas, donde debes tener la capacidad de que la gente entienda lo que tu quieres decir y no que digan lo que digan lo que entendió de lo que tú quisiste decir. (Entrevista 5)

La consideración de manifestar las inquietudes académicas en espacios más amplios de discusión, es lo que ha motivado a muchos docentes a incursionar en congresos. Buscando trascender a través de una destacada participación. Sin embargo, para que ello suceda, se requiere de ciertos niveles de competencias comunicativas, pues en ocasiones, las obras expuestas en estos espacios, son comúnmente imperceptibles, incomprendidas o recuperadas en otros sentidos, distintos a las de la intención que las originó.

Mi producción más significativa ha sido El análisis curricular de mi carrera, publicada en artículos como: Manifestaciones culturales de la adolescente, la naturaleza de la inteligencia del niño. (Entrevista 3)

Aunque esta diversidad de intenciones escritas no es nueva, pues ya había sido desarrollada por especialistas en la materia. Lo significativo, es que ahora los especialistas no son de escritorio, sino actores que se encuentran en contacto directo con las prácticas de aula. Es decir, con personas que enfrentan la problemática educativa de manera más directa a través de la impartición de clase. Cuya tarea consiste en diversificar sus formas de actuar (como orientadores, asesores, gestores e investigadores) y de producir (artículos, libros, materiales didácticos). Su acceso a las diversas formas de publicación, los hace partícipes de la construcción de elementos conceptuales más apropiados y significativos de sus contextos educativos a través de la producción académica. La pretensión entonces, es Provocar un impacto en el contexto donde éste se produce.

En este tenor, cuestionamos a los alumnos del doctorado sobre la trascendencia de su producción en el contexto en que se desempeñan. Encontrando que:

Mi producción incide en que invitas a la reflexión de un fenómeno que parece intrascendente o importante. En tratar lo cotidiano como fenómeno importante a estudiar y discutir lo educativo que esta ahí. (Entrevista 5)

En un documento denominado *El contexto docente*, (ALVARADO, 1997) señalamos la importancia de la actualización docente como un aspecto que alimenta la conciencia del sujeto que se desempeña en el ámbito educativo escolar, ahí se planteaba el sentido de la educación consistía precisamente en crear conciencia en los sujetos. Pero, ¿qué se requiere para crear conciencia en los sujetos? Sin duda, una conciencia de origen, al ejemplo que el docente debe poner en los alumnos al intentar procesos como la reflexión.

La invitación a la reflexión, requiere de una sólida formación del sujeto que pretende desarrollarla en otros. Es convertir lo intrascendente en trascendente, lo cotidiano en un fenómeno a estudiar, y atreverse a discutir lo ya discutido.

Otro de los alumnos nos reafirma lo anterior, al expresar que el impacto se inicia en el propio académico a través de su proceso formativo, y posteriormente en los sujetos que interactúan con él.

Mi producción cuenta ahora con el reconocimiento de los demás. Yo no había valorado hasta antes del doctorado, la importancia de la objetivación. Y ahora una de mis metas encaminar mi trabajo hacia la producción académica. Además de que buscaría espacios serios para mis escritos. Es decir, sería selectivo para mis publicaciones. Porque de no hacerlo, ello te estigmatiza, te clasifica en algún lugar, quien tiene publicaciones en editoriales patito, en aquellas que no pasan por el filtro académico le resta el efecto que realmente pudiera tener. (Entrevista 4)

La visión que tiene un alumno al ingresar al posgrado, es totalmente distinta a su egreso. El proceso de formación se encarga de ampliar considerablemente no solo la visión, sino también sus prácticas. Muestra de ello, es la importancia, (que este alumno señala) de objetivar a través de las publicaciones, el Capital cultural que se ha adquirido durante éste

proceso de maduración de ideas en el Posgrado. Donde incluso, te vuelves selectivo en los espacios donde se objetivaran éstas ideas.

Esta inquietud no es gratuita, pues depende del reconocimiento que tienen los espacios de publicación (editoriales), para observar el impacto que tendrán las obras en el contexto. Un tercer alumno lo manifiesta así:

Mi producción ha impactado en diversas instituciones de educación superior, Sí, de hecho hay una académica que me ha escuchado y me ha leído, de hecho fui su tutor en educación en línea en cuestión de las ciencias sociales. Y al ver un texto referente a la odontología me dijo “eso lo escribiste tú.” La manera de decir y escribir te distingue.

Otros alumnos me han dicho tengo tu sello. Hace poco estuvo conmigo una alumna española y al estar en un espacio, otros me dicen esta alumna lleva tu sello... En ocasiones es con reconocimiento e invitándote a colaborar en actividades. Por ejemplo una profesora de la universidad de Murcia, vino a México específicamente a trabajar conmigo y me dijo “cuando vengas a Europa, porque no te vienes a España y te organizamos una conferencia” de alguna manera es pagar lo que nos has dado.

Los alumnos me dicen esto lo tuve por ti y lo reconocen... por la manera de hacer las cosas. He notado que he influido en palabras, términos de ellos que son míos. A mí me gusta trabajar en grupo, con un orden determinado, con cierto tipo de materiales. Me han llegado gentes estáticas y cuando pasa un tiempo algunos me dicen, éste trabajo contigo... mi escritura de texto es abundante, me gusta abrir y cerrar el diálogo. La manera de decir las cosas afectivamente, lo afectivo me caracteriza. (Entrevista 2)

Es sobresaliente la influencia simbólica que las obras de éste alumno del doctorado han desarrollado en instituciones educativas de otros países. El reconocimiento ganado por él, se originan por las prácticas docentes y de tutoría presencial que lleva a cabo en las diferentes instituciones de nivel superior, pasando por su producción académica, (obras publicadas) y finalmente aterrizando en los esquemas de pensamiento de otros, manifestándose a través del lenguaje esos otros.

¿Qué perspectivas hay en este caso?

Estoy haciendo investigación cualitativa de corte etnográfico en ambientes virtuales y eso es algo nuevo, no existe un libro al respecto en México. Eso lo recupero en mi trabajo de investigación. Con ello tengo la fortuna de tener dos miradas: una latinoamericana muy afectiva y la española que es más fría. Y la tutoría en línea se maneja de manera distinta en una y otra. Y eso no se ha escrito. Por ejemplo el estilo del trabajo del tutor en línea o el como se trabajan los materiales. (Ibid.)

Nuevamente se presenta un elemento que permite a la producción académica, establecer un impacto en su medio: La pertinencia. Es decir, no solo se plantean temas emergentes con procesos metodológicos actuales, sino que se articula el trabajo académico con la necesidad propia del contexto institucional. Sin duda esto redundará en la trayectoria profesional y académica del investigador, quien en ocasiones tarda en visualizar la situación de lo que en él acontece, de lo que se presenta durante su proceso de formación y de producción.

Hemos expuesto como los alumnos del doctorado identifican los elementos culturales que se hacen presentes durante su proceso de formación y como inciden éstos en los cambios de conducta que han desarrollado como resultado de dicho proceso. Sin embargo, una inquietud quedaba pendiente ¿En que medida la producción académica ha incidido en la modificación de pautas de comportamiento de éstos alumnos? si recordamos, la producción hace referencia a una serie de prácticas que se desarrollan alrededor de una intención concreta o específica, donde participan actitudes, valores y habilidades que el actor social pone en juego cada vez que elabora un producto. Uno de nuestros entrevistados lo referencia claramente.

Va transformando la forma hablar, de conducirse e incluso hasta del lugar donde vives, pues buscas otro lugar de vivienda. Recientemente me invitaron a ser conferencista en el centro de lenguas de la UNAM, y había profesores de diversos sitios de la UNAM, entre ellos, una maestra, al final de la conferencia la maestra se acerco a mí y le gusto lo que expuse... Después de cuatro

años, esta maestra le dijo a mi esposa “su esposo me tiene cautivado, maneja muchas cosas, integra, recupera.” Todo esto te lo da la formación y su producción... te transformas, la manera de manejar autores, lo haces de manera simple, ya no lo notas, pero otros sí lo perciben y es la retroalimentación de los otros lo que te permite identificar esos cambios... En torno a valores... la responsabilidad, contigo, más que con los demás... incluso en expresar La verdad. Mantener el dato y hacerlo valer es importante. Valorar la lealtad en grupos, La Honestidad y el respeto al trabajo propio y de los demás. Yo lo ubico desde el autoconcepto que en mi caso se ha reafirmado. (Entrevista 2)

Las pautas de comportamiento no cuentan con un estricto orden de aparición. En el caso de este alumno, las habilidades orales y la confianza, terminan señalando la aspiración de escalar el estatus actual, (cambiar de posición en el campo social) cuando éste expresa su intención de cambiar el lugar de residencia. Las prácticas no modifican solamente las pautas de pensamiento en torno a la elaboración de cierta producción académica o de investigación, modifican las aspiraciones mismas del ser, de sus condiciones de vida, que pueden ser mejores a las actuales.

Otro aspecto interesante es cuando señala que la maduración y el compromiso de ideas es patente en la elaboración de una obra. Las cuales, al verse de manera objetiva en un documento, permiten identificar la evolución de pensamiento.

Situación similar encontramos en otro de los informantes quien señala:

Te reconoces en que vas observando como va evolucionando tu pensamiento, como vas madurando la temática de manera intelectual y académicamente. (Entrevista 5)

Aspecto que se expresa en responsabilidad y lealtad con quienes participan en la elaboración de un trabajo de investigación, y con ello, en la elaboración de una producción académica. Reafirmando una serie de prácticas que por convicción se llevan acabo para su beneficio. Ejemplo de ello, es la lectura y la escritura.

Me gusta leer, es un vicio para mí. Busco y deseo la lectura y provoco los espacios para leer. Leo un libro o dos al mes... Realizo lectura académica y en inglés. Leo en inglés novelas románticas y de acción y aquellos que tienen que ver con crítica a la iglesia católica, esto en grandes librerías y centros comerciales... La lectura te acerca a lo nuevo, ejemplo la educación en línea. Estar en el campo es fundamental. Ejemplo: la tutoría en Línea. Y escribir sobre eso es fundamental. (Ibid.)

Ser coherente, el escribir significa un compromiso con lo que pienso, digo y hago... evitar el reclamo es importante. El escribir y publicar me compromete, y al mismo tiempo me reafirma mis convicciones en mi ser, en lo que pienso en lo que hago. (Entrevista 1)

Como se podrá notar, la lectura y la escritura, que inicialmente se hace por gusto, ha cobrado “un sentido práctico” después de la elaboración de producción académica y de investigación. Cobra su perspectiva a través de líneas de investigación que a su vez, desarrollarán nuevas prácticas, nuevas habilidades y nuevas actitudes, cuya intencionalidad ha sido madurada en el pensamiento de los alumnos del doctorado en Pedagogía.

CAPÍTULO IV

LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

A. LOS ASPECTOS CUALITATIVOS EN LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL DE LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

Actualmente hablar de calidad en educación, es hablar de los procesos educativos que se llevan a cabo en cada institución de educación superior. Uno de ellos es la tutoría. Su proceso, exige la interacción de los sujetos involucrados en ella. Alumnos, docentes y personas que participan en los procesos de gestión institucional a través de la administración, son aspectos que inciden en la posibilidad flexible de planes y programas educativos cuya pertinencia y competencia se puede observar en la medida en que se pueda dar respuesta a las necesidades específicas de una sociedad en un contexto.

En la tutoría dos aspectos llaman la atención de este apartado, lo cuantitativo y lo cualitativo. El primero, refiere la observación a través de indicadores “objetivos” como lo es la eficiencia terminal; el segundo, a través de sus prácticas y procesos donde la empatía, la comunicación y la construcción metodológica de planes de acción tutorial, son elementos indispensables para la formación profesional, especializada o de investigación de los alumnos. Por ello, en este espacio, **la pretensión es identificar aspectos cualitativos no percibidos en el trabajo tutorial y que están presentes en la producción académica, a fin de pretextar su consideración en los actuales procesos de evaluación escolar.**

Este capítulo inicia con tres aspectos relevantes en torno a la tutoría, el primero trata de recuperar desde los aspectos conceptuales de la tutoría, los aspectos cualitativos de la misma; el segundo, aborda las principales problemáticas que afectan los procesos de trabajo tutorial y por ende su aspecto cualitativo; y el tercero, plantea una reflexión sobre el énfasis que aún contempla el aspecto cuantitativo en la evaluación de los procesos de tutoría.

NOCIÓN CONCEPTUAL DE TUTORÍA.

El sistema de tutorías en los programas de educación superior mexicanas, son de reciente aparición y surgen con la finalidad de resolver problemas relacionados con la deserción, con el rezago y abandono de los estudios, y en general con la baja eficiencia terminal.

El primer programa de tutorías formal e institucional a nivel superior se inició en la UNAM dentro el sistema de universidad abierta (SUA) creado en 1972, y fundamentado en una propuesta educativa de aprender a aprender donde se proponía el desarrollo de la capacidad de los individuos para resolver problemas en dos modalidades distintas: individual y grupal. En la primera se atienden las dudas surgidas en el proceso de estudio particular del alumno y en la grupal se favorece la interacción de los estudiantes con el tutor para la solución de problemas de aprendizaje o para la construcción de conocimientos. (HERNÁNDEZ, 2002: 3)

La tutoría es considerada una modalidad académica que comprende acciones educativas centradas en el estudiante. Es un apoyo para el cumplimiento curricular, en la que el tutor proporciona atención educativa al alumno, ayudándole a cumplir con sus metas educativas, al manejo de teorías, metodologías y de lenguaje académico disciplinario. Las tutorías, buscan potenciar el desarrollo de los tutorandos a fin de alcanzar el perfil profesional requerido por la sociedad, es parte complementaria de la docencia de grupo y se puede llevar a cabo en distintos espacios y tiempos en los programas de estudios. Se constituye como un proceso continuo de inserción del alumno al medio académico a fin de propiciar su progreso satisfactorio en los estudios durante su formación profesional.

Específicamente la tutoría, permite conocer diversas formas de resolver sus problemas dentro del contexto escolar, comprender las características del plan de estudios y las opciones de trayectoria, adquirir técnicas adecuadas de lectura y comprensión, y desarrollar estrategias de estudio.

En el periodo de formación, la tutoría consiste en el acompañamiento de la atención personalizada a un alumno, por parte del académico o académicos responsables de dicha

tarea. Lo que permite establecer una relación cercana entre éstos. Uno de sus propósitos principales: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Ander EGG.

La tutoría en el campo de la educación, tiene como finalidad optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la capacidad y potencialidad de cada alumno, al mismo tiempo que se busca el mayor desarrollo posible (ANDER-EGG, 2000: 295)

Además se contempla que el alumno inicie un proceso que le permita enfrentar el reto de renunciar a la dependencia y llevar a cabo un proyecto de formación y de investigación. Aunque ello le implique experimentar periodos de inseguridad y altibajos motivacionales y emocionales.

Inicialmente lo más importante es que el alumno tenga una idea clara del proceso de formación y adopte una estrategia para interactuar con su tutor y definir y calendarizar sus actividades (UNAM, 2000a: 9).

Dicha relación tutorial de manera personalizada, permite desde el diseño de un plan de acciones conjuntas o plan de trabajo tutorial, extraer las habilidades del alumno. Es decir, capacidades potenciadas de un alumno hacia un propósito definido (la formación profesional, la especialización y/o la investigación), con el apoyo de su tutor. Esto por supuesto, desde un **plan de tutoría** que consiste en establecer en el alumno una visión de los propósitos principales de su quehacer durante un periodo determinado de acción. Llámese semestre, año, carrera, especialización, investigación, entre otros. Aquí, el tutor o comité tutorial (grupo de tutores) juega un papel importante en términos de la metodología que deberá seguir el alumno o grupo de alumnos para el desarrollo de sus acciones y la consecución de sus resultados. **Metodológicamente**, la tutoría es un proceso que apoya a un estudiante o a un grupo pequeño de estudiantes de manera sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros. (ALCANTARA, 1990) es decir, un plan de acción sistemático, de común acuerdo entre tutor y tutorando. Donde la actividad del primero es fundamental.

La actividad del tutor se ubica en varias facetas: la primera, como mediadores (se sitúan entre los docentes y los estudiantes actuando como intermediarios entre unos y otros); la segunda como animadores, donde las sesiones tutelares se organizan en grupos y el tutor distribuye los turnos de palabra, intervienen cuando es necesario centrar los debates, realizan la discusión y el diálogo, etc. La tercera es la tutoría complementaria. El tutor trabaja como profesor en clase con el alumno y también trabaja con él a solas o con un grupo de estudiantes fuera de la clase, enfrentándose a problemáticas particulares. Este último, permite un seguimiento de la trayectoria académica del alumno en términos del recorrido escolar, la relación personal y el clima de confianza y de confianza necesario para la adecuada marcha de los aprendizajes. (BAUDRIT, 2000: 113, 119) y por supuesto de un proceso tutorial de calidad.

Aún cuando éste último concepto es polémico, es necesario señalar que se considera al proceso tutorial de calidad como la serie de elementos o variables relacionadas con la acción tutorial, que permiten una serie de mejoras en los aprendizajes de los alumnos, en la formación de tutores y en la gestión administrativa de las instituciones educativas.

Entre las variables relacionadas con la calidad de las actividades de tutoría se encuentran: la actitud empática, compromiso con la actividad tutorial, capacidad para la acción tutorial (orientación, diagnóstico de dificultades, dominio de métodos pedagógicos, entre otros). (ANUIES, 2001) cuando estos elementos se conjugan, el resultado es por demás satisfactorio.

Roberto García Lo ilustra de la siguiente manera.

Me dediqué a colaborar muy de cerca con mi tutor de tesis a conceptualizar lo que sería el marco teórico de la investigación y preparar artículos para ser expuestos en congresos académicos” que por cierto no se llevaban a cabo en la institución, sino que los conocía por iniciativa propia o por compañeros o por mi tutor... la búsqueda de información no se limitaba a un solo sitio. Por iniciativa personal visitaba centros de investigación educativa, consultaba bases de datos, leía revistas especializadas en mi tema y mantenía vínculos con instituciones... la tutoría era fundamental, el tutor siempre atento y ameno en sus observaciones crítico en la elaboración de instrumentos y certero en los propósitos por seguir... mi tutor abrió espacios de integración y

comunicación hacia el exterior, puso especial interés hacia la participación de encuentros y jornadas y paneles de discusión. (GARCÍA, 2000:100-102)

Lo que describe García forma parte de un perfil adecuado del tutor, quien cuenta con formación profesional, actualización disciplinaria, comunicación educativa y capacidad y dominio de conocimientos propios para la actividad tutorial. Aspecto que ha sido trabajado con seriedad en algunos programas de posgrado (las ciencias básicas), donde se señala que el tutor debe

1. *Contar con el grado de maestría o doctorado.*
2. *Estar dedicado a actividades académicas o profesionales relacionadas con la disciplina del programa o plan de estudios.*
3. *Tener una producción académica o profesional reciente demostrada por obra publicada reconocida.*
4. *las adicionales que establezca el plan o programa de estudios. (UNAM, 2000b: Art. 3°. Y 5°.)*

Contar con una sólida formación del tutor, debe ser la base para un compromiso serio que se asume con el alumno. Pues entre sus responsabilidades se encuentra:

Orientar al alumno en su formación, establecer con el alumno el proyecto de investigación y el plan individual de actividades académicas que este seguirá de acuerdo con el plan de estudios, sesionar periódicamente con el alumno y en su caso hacer las adecuaciones necesarias, informar por escrito al final de cada periodo los avances al comité tutorial. (UNAM, 2000b)

Las funciones que ejerce el tutor van desde orientaciones curriculares, cursos y talleres de nivelación, hasta la asesoría o consultoría académica a alumnos que cumplen con su servicio social, práctica profesional, etc.¹ Contreras retoma estos aspectos para definir lo que desde su punto de vista es un tutor.

Mi tutor, como la llamaré de ahora en adelante, es un profesor que, mediante técnicas específicas de observación, conoce a los alumnos de su grupo, les orienta y ayuda de una forma directa e inmediata, coordinando su acción con otros profesores y padres de familia. El tutor es pues

orientador, coordinador, catalizador de inquietudes, conductor del grupo y experto en relaciones humanas... la tutoría es una actividad compleja, cuya eficacia y funcionalidad se encuentra sometida a diversos factores, en ocasiones ajenos a los sujetos que intervienen en ella. (CONTRERAS, 2003: 12)

PROBLEMÁTICAS EN EL TRABAJO TUTORAL.

En la actualidad, las exigencias del sistema tutorial cuentan con serias limitantes de acción en tres niveles: alumnado, docencia e institución. Por parte de los alumnos, la mayoría son de medio tiempo en los programas educativos, y cuentan con responsabilidades que son prioritarias al cumplimiento académico: la situación laboral, y su situación familiar. Casados, con hijos y en algunos casos hasta dependientes familiares. Es evidente que le quedan lapsos muy limitados de tiempo para el estudio escolar y para la investigación (CASILLAS, 2001). Aunado a ello, el estudiante no tiene claridad sobre su proceso de formación y sobre el objeto de estudio a investigar, lo que constituye la carencia de una propuesta de plan de trabajo a realizar y por supuesto de las actividades que debe realizar. Entre las cuales se encuentran: participar en cursos, talleres y seminarios, estudiar la bibliografía requerida sobre su objeto de estudio y discutirla con el tutor. Estas actividades son importantes para la formación académica del alumno. Alberto García, lo señala a partir de su experiencia.

Mi estancia en la universidad de París fue agradable; diversas actividades mantuvieron mi interés por la investigación didáctica. Visitas programadas a instituciones y laboratorios de educación, centros de investigación documental, tele-conferencias, entre otros... Seminarios, cursos, talleres, congresos y la realización de artículos eran obligatorios como parte complementaria para la formación. (GARCÍA, 2000:94)

Un aspecto básico para la comunicación tutorial es la empatía. Sin embargo, este punto también constituye una problemática en el sistema tutorial debido a que entre otras cosas, el alumno no elige a su tutor, porque no contempla la posibilidad de hacerlo. Pero cuando se contempla, los beneficios saltan a la vista. Otro punto que también se dio en la experiencia de García.

En la universidad de París, se recomendaba al inicio del semestre, la búsqueda de tutor de tesis, aunque se dejaba la libre elección, se informaba de los posibles candidatos, los cuales deberían estar vinculados con el tema de estudio y ejerciendo la labor investigativa. Todos ellos con el grado académico de doctor, además de tener comprobada trayectoria y calidad en investigación... habiendo cursado la maestría y teniendo ya la referencia de algunos de mis maestros, en el doctorado en pedagogía de la UNAM, dice García, presente el proyecto de tesis con los requerimientos y además, con el comité tutorial integrado... los perfiles de cada uno de ellos era propio a lo que buscaba como tutor: excelente trayectoria académica, gran profesionalismo, interés por la innovación, y Calidad Humana. (GARCÍA, 2000:95, 98)

Finalmente en lo que respecta al alumno, El trabajo desarrollado a través del comité tutorial no cumple las expectativas del alumno en torno a la investigación. Debido a que en México, los sistemas tutorales son de reciente creación, las funciones y actividades no parecen quedar claras en los tutores, lo que ocasiona una confusión en la guía que debe proporcionar el comité a cada uno de los tutorandos (SÁNCHEZ, 2000a). Un ejemplo es el conocimiento que el comité debe tener sobre los procesos de gestión que permite el programa.

Por parte de los académicos, la situación es similar. El docente no elige a su tutorando. Lo que provoca en muchos de los casos la falta de empatía entre éste y su tutorando y en casos extremos, hasta la deserción del alumno. Si ambos contemplan inquietudes en temáticas distintas, el desarrollo del trabajo tutorial es poco probable o nulo (SÁNCHEZ, 2000b).

Cuando se salva la barrera anterior, deviene otra, las cargas excesivas de trabajo académico que limitan el cumplimiento del plan tutorial. Por ejemplo, que la carga de tutorandos es en algunos casos excesiva. Lo que complica las sesiones programadas entre el tutor y el tutorando, más cuando hacen falta espacios institucionales para la tutoría.

Existen elementos importantes para la clarificación de la labor tutorial. Entre ellos, la investigación. Pocos docentes incursionan en la investigación, y de éstos, solo unos cuantos

cuentan con líneas de investigación definidas a partir de trabajos realizados durante varios años. Por ello, los productos objetivos de investigación son escasos. (ALCANTARA, 2000)

A lo anterior habría que agregar la ausencia en muchos de los casos, de un modo pertinente de comunicación. La no utilización de nuevas tecnologías para la comunicación constante entre tutor y tutorando, provoca el retraso de un trabajo conjunto. Lo que se puede subsanar utilizando los medios pertinentes Por ejemplo: el correo electrónico en períodos cortos de tiempo para intercambiar impresiones sobre el desempeño y proceso de investigación del estudiante.

Finalmente, la actitud de los tutores hacia los alumnos es “de apego hacia aquellos que tienen buen rendimiento y buena conducta; así como de indiferencia o rechazo hacia los alumnos pasivos que no destacan, y que presentan exigencias (preguntas en clase), siendo percibidos como hiperactivos y hostiles, desarrollando el profesor una reacción emocional negativa y preocupándose más por controlarlos que por mejorar su rendimiento” (SERRANOS, 1989: 19)

En torno a las problemáticas institucionales, encontramos que la mayor parte de los programas educativos que se ofrecen en el sistema de educación superior continúan siendo rígidos. Los procesos flexibles de programas es un trabajo interinstitucional que aún cuenta con serias limitantes. Por ejemplo, hacen falta procesos de gestión necesarios para la movilidad de un alumno en diversas instituciones de educación superior, donde puede tomar cursos, seminarios, talleres y otros requerimientos establecidos en un plan de acción tutorial. Aspecto que sin duda se puede percibir como una preocupación en el mismo Plan Nacional de Educación actual.

El reto es hacer más flexibles los programas educativos e incorporar en los mismos el carácter integral del conocimiento, propiciar el aprendizaje continuo de los estudiantes, fomentar el desarrollo de la creatividad y el espíritu emprendedor... resaltar el papel facilitador de los maestros e impulsar la formación en valores... para esto es necesario establecer en las IES programas de tutelaje individual y de grupo y de apoyo al desempeño académico de los alumnos, tomando en consideración sus diferentes necesidades.

Para ello el Plan Nacional de Educación tiene contemplada entre sus metas “la atención individual y de grupo a estudiantes mediante Programas institucionales de Tutoría. Sin embargo, éstos son el inicio de un proceso metodológico de acción que debe reflexionarse seriamente.

La construcción de la metodología que corresponde a las características particulares, debe partir del diagnóstico de su realidad, de la función social, de la concepción de aprendizaje que tome en cuenta el perfil del alumno, de las diferencias en los ritmos de aprendizaje, de los recursos disponibles, del perfil del tutor y de la definición de la tutoría, del establecimiento de medios y mecanismos de comunicación; de una planeación académica administrativa acorde con sus necesidades (HERNÁNDEZ, 2002: 8).

La clarificación de los propósitos de los programas deviene en perfiles definidos de los alumnos que participarán en éstos. En la actualidad sigue haciendo Falta un perfil de ingreso de los alumnos. Al respecto la ANUIES, señala algunos elementos básicos en la construcción de dicho perfil. En primer lugar, *Origen y situación social de los estudiantes: condiciones sociales y antecedentes escolares, fenómenos de movilidad intergeneracional (escolaridad de los padres), contexto familiar actual;* en segundo lugar, *las condiciones de estudio: condiciones materiales en su ámbito básico de residencia, espacio destinado para el estudio, equipamiento con que cuenta (escritorio, libros, revistas, computadora, etc.);* en tercer lugar, *Orientación vocacional, propósitos educativos, y ocupacionales. (metas y aspiraciones del alumno, durante y fuera de);* en cuarto lugar, *Hábitos de estudio y prácticas escolares. Y finalmente, Actividades culturales, de difusión y extensión universitaria.* (ANUIES; 2000)

Uno de los factores principales: la ausencia de líneas de investigación definidas que permitan a los alumnos incorporarse a problemáticas específicas. Ante la ausencia de éstas, la asignación de tutores es discrecionalmente establecida por una o varias personas quienes conforman un Comité temporal para este propósito. Además de que dicha asignación de alumnos por tutor, no corresponde a las condiciones laborales de los últimos. En algunos casos ésta es excesiva. (SÁNCHEZ, 2001)

LA INCORPORACIÓN DE LO CUALITATIVO EN LA TUTORÍA.

Las problemáticas presentadas actualmente se encuentran inmersas en dinámicas cada vez más aceleradas de procesos de evaluación institucional, situación que impacta en las prácticas y procesos educativos de los sujetos que la integran. El caso concreto de la tutoría y de sus procesos de evaluación, exigen de las instituciones abrir espacios serios para detenerse a reflexionar sobre el ¿Qué se persigue? y ¿Para qué se persigue? tal o cual propósito institucional de tutoría. Hemos podido percibir que la tutoría es una noción que se construye a partir de las necesidades propias del contexto, pero que requiere de aterrizajes concretos de acción en las instituciones, de las cuales muchas de ellas han derivado en un énfasis de los aspectos cuantitativos, como puede ser el énfasis en la eficiencia terminal.

El Programa Nacional de Educación nos da un ejemplo de lo anterior.

*Un programa educativo de buena calidad cuenta con una amplia aceptación social, por la sólida formación de sus egresados; altas tasas de titulación o graduación; profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento, organizados en cuerpos académicos; procesos e instrumentos apropiados y confiables para la **evaluación** de los aprendizajes; servicios oportunos de atención individual y en grupo de estudiantes; sistemas eficientes de gestión entre otros (PNE 2000-2006).*

Obsérvese como la evaluación institucional contempla una evaluación de la tutoría, estimulada a partir de productos objetivables. Un ejemplo lo podemos ver en lo que señala la ANUIES.

La evaluación de las actividades de tutoría se debe realizar a través de encuestas a los alumnos o mediante mecanismos de seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes que participan en estos programas. (ANUIES, 2000)

Por lo que el presupuesto para esta actividad es restringido a programas de estímulos, cuyos procesos tutorales cuentan con una evaluación por parte de una comisión interna o externa a la institución educativa cuya atención se centra en la eficiencia.

Cabe aclarar que no es el propósito de este trabajo descalificar o desdeñar la parte cuantitativa de un proceso como lo es el de la tutoría. Sin embargo, hace falta voltear la mirada hacia otro componente que de manera sutil también hace aportaciones: los aspectos cualitativos de la tutoría.

Estos aspectos, han sido tocados ya en la primera parte del documento, a través de algunos autores. Recuperando algunas de estas ideas observamos que los aspectos cualitativos develan diversos requerimientos que no han sido atendidos como lo es el reconocimiento y atención de necesidades específicas en tres vertientes: de la institución, en términos de la construcción de procesos de gestión que permitan el desarrollo de los planes de tutoría de atención individual y grupal; de la docencia, contar con los medios necesarios para su función como tutor; y finalmente, del alumno, contar con el apoyo de un tutor que le brinde una asistencia acorde con las necesidades de formación; el enfrentamiento a problemáticas particulares es un producto de la relación existente entre el tutor y el tutorando, situación que se presenta en muchos de los casos fuera de clase; docentes y alumnos cuentan con un capital cultural que debe recuperarse, ya que las prácticas y procesos de formación de ambos, participan en la relación, desempeño y desarrollo de la acción tutorial. Finalmente, la mayor parte de una información requerida para un programa de tutoría, es generada por diversas instancias dentro de la institución, sin embargo, ésta no es explotada lo suficiente debido a las inconsistencias de un proceso metodológico en el diseño de un plan de tutoría.

Así, los modelos de tutoría corresponden a necesidades propias de cada institución donde los planes tutorales son específicos de cada proceso con cada grupo o alumno. Aunque existen elementos comunes como son los fines de formación, la concepción de aprendizaje, y las condiciones académico-administrativas, cada estudiante tiene diferente ritmo de aprendizaje, diversidad de objetivos y diversos grados de desarrollo de estrategias para abordar las problemáticas propias de los objetos de estudio, por lo que la metodología varía en cada alumno. Dicha heterogeneidad es algo que debe quedar como parámetro de observación constante y por supuesto, de un compromiso serio de los involucrados en el proceso de la tutoría.

Es necesario plantear que los programas de tutoría contemplen en sus procesos metodológicos, la búsqueda de alternativas para generar las condiciones de acción y comunicación en tres vertientes: institución, docencia y alumnado. De ello dependerá el desarrollo de los planes de tutoría a nivel grupal e individual.

La formación de los tutores debe contemplar a un tutor reflexivo, que aplique la observación, problematice, tome decisiones, planifique, etc. Y que intervenga no sólo en el proceso de enseñanza, sino en el contexto en el que se desenvuelve. Parte del análisis de su práctica se orienta en la comprensión de su realidad y en la generación de propuestas concretas y realizables. La calidad en educación, se percibe en los niveles de atención y mejora de sus procesos a través del compromiso de los involucrados en ella. Por esto, se considera que un **proceso tutorial de calidad** contempla: una **visión holística** en la **planeación, actitud empática, interés y compromiso** de los participantes en cuanto a las acciones a desarrollar. Específicamente **del tutor**: contar con una **sólida formación profesional**, actualización disciplinaria, **experiencia en investigación** y de ser posible con **líneas de investigación definidas**, interés por la innovación, **capacidad pedagógica**, y por supuesto, capacidad y dominio de conocimientos propios de la actividad tutorial.

¹ Estas funciones son recuperadas de la universidad de Guadalajara, las cuales iniciaron en 1992, y en 1994 se estableció un programa de capacitación en tutoría académica. Actualmente estas funciones de tutoría se trabajan en las instituciones de educación superior.

B. LAS REGLAS EN LA CONSTITUCIÓN DEL HABITUS TUTORIAL DE LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

En la actualidad, las instituciones de educación superior, además de ser espacios sociales en los que se generan procesos de formación y reproducción cultural, son asimismo, campos de producción cultural con una lógica y una dinámica homólogas a los campos sociales. Tomando en consideración que el campo académico universitario tiene como una de sus características, ser un sistema débilmente acoplado entre una multiplicidad de comunidades de profesores, investigadores e instituciones asociadas a distintos campos disciplinarios, su dificultad se acentúa cuando se abordan problemáticas concretas: la normatividad de la acción tutorial.

Tarea que por cierto implica el reconocimiento de la teoría de los campos trabajada por el francés Pierre Bourdieu, y que ubicada en el marco normativo de la acción tutorial (sistema de tutoría), permite identificar algunos de los componentes que se presentan en el accionar de sus participantes.

Este apartado, trata de responder a dos cuestionamientos que consideramos básicos a saber: ¿Hasta dónde identificamos el marco de acción tutorial? ¿Cuál es el límite de este campo?

LAS REGLAS DE PARTICIPACIÓN TUTORIAL.

En los sistemas de educación superior, y en las estructuras que recientemente la conforman, las posiciones de los individuos y sus esquemas de pensamiento se ubican en espacios que Bourdieu denomina campos. En educación, hablamos de campo educativo. En tutoría, hablamos de campo tutorial. Es decir, el espacio en el que los tutores, los alumnos y los directivos se mueven de acuerdo a las reglas establecidas. Es el lugar o mapa territorial donde las prácticas se institucionalizan y reproducen estableciendo las pautas de acción concretas para la aplicación de la norma tutorial. Toda acción educativa está enmarcada en estructuras sociales (CABRERA: 2003) y por supuesto, institucionales como la escuela. Ello implica un conjunto de normas que se asumen por los participantes ubicados en posiciones específicas del campo. Así, el tutor, el tutorado o el directivo, identifican su práctica en función de su posición dentro de la institución escolar y de la norma que en este caso identificamos como reglas de juego, a través del reglamento de tutorías.

En este sentido, la tutoría, como campo de acción, se encuentra a su vez inmerso en otros campos. En términos de la teoría de sistemas, es un sistema dentro de otros sistemas. La noción de campo de Bourdieu la recuperamos debido a que ofrece una serie de elementos que no se abordan desde la teoría de sistemas. Por ejemplo, la noción de campo permite contemplar a éste como *universos sociales relativamente autónomos* (BOURDIEU, 1999)

¿Quiere decir esto que los campos son sistemas independientes? No. en realidad, la referencia estriba en que están estructurados conforme a sus características. Es una red o configuración de relaciones en donde los actores tienen diferentes formas de intervención. Por esta razón, el campo es al mismo tiempo, un espacio de conflictos y competencias, cuyo ingreso está delimitado. (COLINA, 2004: 44)

Así, el campo crea sus propios intereses organizacionales y profesionales, mismos que se diferencian significativamente de los externos y su autonomía se expresa como la capacidad de traducir y reinterpretar las demandas externas de acuerdo a la lógica propia. (BOURDIEU, 1995:143) En la tutoría, por ejemplo, la lógica de funcionamiento y sus estrategias de

intervención, se establecen a partir de la dinámica de los procesos de construcción de la acción tutorial.

Como todo proceso, esta serie de acciones deben identificar claramente sus límites. Es decir, los límites del campo. Esto nos conduce a plantear las siguientes interrogantes ¿Hasta donde identificamos que estamos en un marco de acción tutorial? ¿Cuál es el límite de este campo?

En palabras del sociólogo francés, la definición y delimitación del campo esta dada *por lo que esta en juego y los intereses específicos, que son irreducibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios.* (BOURDIEU, 1999) El principio de un campo radica en la configuración particular de su estructura, en los intervalos o distancias que separan a las diferentes fuerzas que se ahí se enfrentan, cada campo prescribe sus valores y reglas.

El propósito del estudio del campo tutorial, consiste en la deducción de las reglas para la tutoría, partiendo de las acciones observables de los participantes (tutor, alumno y directivos) y de los propósitos de la institución escolar. El analista tendría que determinar **cual es el propósito fundamental de la tutoría en la institución escolar, quienes son los que lo integran, cual es el espacio donde se establece la tutoría,** y deducir de las acciones que se realizan, cual es el tipo y nivel de participación que se practican.

Así, identificamos que la participación en el campo esta dada por el conjunto de todo lo que en él ocurre: acciones posibles, reglas, participantes, beneficios, estrategias, el terreno, entre otras. Su configuración racional, se trasmite a través de valores, a todos los participantes que penetran en el campo (BOURDIEU y Wacquant, 1995), y en este caso en específico, al sistema tutorial.

Los valores de la disciplina que primero se inculcan son los valores de los departamentos líderes en su campo... son los que establecen las normas mismas. En el caso concreto de la tutoría, el conocimiento que se tenga sobre ella, permite que los individuos no sólo participen en ella, sino que incluso construyan las reglas que los demás integrantes deberán observar en el

campo. Es decir, en sus formas de hacer la tutoría para la formación integral del estudiante. La tutoría por así decirlo, se expresa en el tutor y en el alumno como un oficio dentro de un campo. Esto se logra, siguiendo las reglas previamente establecidas.

La formación, no es un quehacer universal ni general, sino la apropiación sistemática de un oficio (quehacer) particular... la formación se puede también entender como el irse adecuando poco a poco del habitus de científico... de acuerdo con el o los paradigmas de la ciencia normal como señala Tomas Kuhn, tiene sus propias reglas de juego, sus propias maneras de plantear problemas y de resolver los enigmas. (BECHER, 1989:19, 31)

La preparación del terreno en el campo de acción, implica contemplar los elementos que contribuyan de manera esencial al ingreso de los sujetos a la institución y a su preparación para el acceso al espacio tutorial.

En este sentido, el lenguaje juega un papel muy importante ya que a través de él, se expresa un orden de ideas, que es aprehendido y como un molde, permite la construcción en las formas de pensar y reconocer de tutores y alumnos. Es decir, la visión que se trasmite por parte de unos (los tutores), debe ser correspondida por las acciones de los otros (los alumnos). Así, el lenguaje resulta ser un sistema de clasificación que se manifiesta a través de una serie de reglas que deben ser significadas por los participantes en el campo tutorial.

Estas reglas, se convierten en taxonomías de clasificación que son la base primaria de los esquemas de percepción, para la disposición de las personas en las diversas áreas del campo y ubicadas en el interior de un Programa de Tutoría. Son la matriz que supone una forma de adaptación al sistema establecido para ello. (BOURDIEU, 1998) Sin duda, tal disposición de los actores depende en cierta medida de la concordancia entre los intereses personales y los escolares. (TINTO, 1992) Para que esta *Alquimia* funcione, es necesario que la respalde toda una estructura social y por supuesto, de sus estructuras mentales. Tiene que haber recompensas, beneficios simbólicos susceptibles de reconvertirse en beneficios materiales. (BOURDIEU, 2002 3ª. Ed.)

Sin embargo, incursionar en este campo no es fácil, pues para entrar y permanecer en él, se debe poseer un cierto tipo de habitus (perfil) existente en aquellos agentes que lo conforman, o se dejará actuar el habitus propio para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias inscritas en él. Una vez que los participantes han interiorizado sus reglas, actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas, ni cuestionárselas. De alguna forma se ponen al servicio de la institución y en este caso específico al Programa Institucional de Tutoría. Esto sucede porque el habitus se aprende mediante el cuerpo como un proceso de familiarización práctica. (BOURDIEU, 1990: 36)

Las tutorías, buscan potenciar el desarrollo de los tutorandos a fin de alcanzar el perfil profesional requerido por la sociedad... Se constituye como un proceso continuo de inserción del alumno al medio académico a fin de propiciar su progreso satisfactorio en los estudios durante su formación profesional. (ALVARADO, 2004)

La tutoría en su relación directa, cotidiana y flexible, se aleja de los modelos tradicionales de la enseñanza y se convierte en una especie de didáctica específica de la transmisión y adquisición del oficio (quehacer profesional). (ARREDONDO, 2004:13)

Todo esto porque han incorporado en su habitus unos esquemas apreciativos para convertirlos en un interés concreto, producido en un campo social concreto y en un interés socialmente construido. (MARTÍN, 2002: 4) por ejemplo, los planteamientos para la discusión, análisis y elaboración de las reglas de acción Tutorial, permite a través del habitus, las respuestas adecuadas a la urgencia de la construcción de un reglamento para un Programa institucional de tutoría.

Como ya se ha planteado, el ingreso a un Programa de Tutoría, no depende sólo de la disposición de los sujetos, de su competencia profesional, del prestigio que se haya ganado el participante en otros campos como lo es el de su disciplina, o de la acumulación de otros bienes culturales. Presentados así en forma aislada no significan gran cosa. Ello, requiere de un perfil que integre éstos aspectos y les de sentido hacia la acción tutorial. No se puede entrar en el campo de la tutoría únicamente con los habitus y capitales acumulados de la disciplina de origen. Las prácticas, percepciones y acciones que permiten influir en el

campo se dan en y por el campo. Los habitus compartidos permiten mantener los objetivos decisivos en la conformación de campo. (ARREDONDO, 1989)

LAS REGLAS EN LA CONSTITUCIÓN DE PARTICIPACIÓN.

La construcción y establecimiento de la normatividad tutorial en la institución escolar requiere contemplar algunos aspectos estructurales básicos a saber: ¿Qué elementos estructurales debe considerar la reglamentación de la práctica tutorial? ¿Qué se entiende por tutoría? ¿Qué objetivos persigue? ¿Cuáles son sus nociones básicas de concepción? Para abordarlas, se considero iniciar el proceso a través de las disposiciones generales de dicha normatividad. En este apartado, se analizaron los conceptos y el sentido institucional que se pretende de los términos tutoría, Programa de Tutoría, Comité Institucional de tutoría, tutor, tutorado, entre algunos otros.

En cuanto a su estructura, los elementos a considerar en primera instancia identificamos a los actores (el tutor, el alumno, y el Comité Institucional de Tutorías) posteriormente ubicamos sus procesos de participación (ingreso, permanencia y evaluación) así como la modalidad y operación de ésta, en el campo tutorial; sus funciones, y finalmente, sus elementos tangibles y objetivos en la práctica: los productos.

En cuanto a los actores, en especial el que se refiere al tutor, un aspecto llamó fuertemente nuestra atención: su ingreso. Ello requería de un perfil, que como ya se ha señalado, no contemplaba el cúmulo de bienes culturales, algo indispensable para el desarrollo de las funciones tutorales. Así, en el caso concreto de la institución, ésta requiere contemplar un par de elementos fundamentales: la formación del tutor y sus condiciones objetivas en la institución. Ello implicaba, tomar nota en primera instancia, de los académicos que ingresan a la institución a fin de evaluar esta situación, pues en caso de no contar con una formación en la tutoría, la institución escolar, tendrá que asumir esta tarea; en segunda instancia, observar el abanico de posibilidades de asignación tutorial, pues de inicio se contempla la tutoría como función sustantiva y obligada para los académicos contratados de tiempo completo; en los académicos contratados por tres cuartos de tiempo y/o medio tiempo, esto constituye una posibilidad de acción. En los académicos contratados por

menos de 20 horas esto, es una actividad negada. Aunque no imposible de realizar, pues como en todos los casos, hay sus excepciones. Es decir, académicos que cumplen el perfil de tutor: con grado académico, con formación para la tutoría, conocedor de la disciplina en la que participará, etc. Y por si fuera poco, posiblemente externo a la institución. Lo cual no garantizaba que tales condiciones fueran suficientes para su ingreso al Programa Institucional de Tutoría.

La construcción permite definir una estructura base para la normatividad de un programa de tutoría de la siguiente manera:

Disposiciones Generales

1. De la Tutoría.
2. Del Programa Institucional de Tutorías.
3. De las Modalidades de Tutoría.
4. De la operación de la tutoría.
5. Del Comité de tutorías.
6. Del Tutor. (ingreso, permanencia y evaluación)
7. Del Tutorado. (ingreso, permanencia y evaluación)
8. De sus productos.
9. Transitorios.

En la operación de la tutoría, se identificó la necesidad de establecer una serie de sesiones organizadas semestralmente en tiempos y espacios ubicados dentro de la institución, cuya base es un programa de actividades elaborado por el tutor y acordado con el alumno. La información generada durante las tutorías es considerada por el tutor y del Comité de tutorías del programa educativo o de Institución.

Construir el marco normativo de la acción tutorial, es un ejercicio complejo pero enriquecedor, en la medida que permite a los actores involucrados ampliar su visión respecto del sistema y por supuesto, considerar la complejidad del mismo en términos de la interacción de la práctica de sus actores y del sentido que esta debe tener en concordancia de intereses individuales, grupales e institucionales. Para esto, es indispensable dibujar el territorio de participación, lo que en este trabajo denominamos Campo y que en términos tutoriales acordamos denominar el marco normativo de la tutoría. Es decir, el espacio donde se fluyen y confluyen las prácticas de los actores involucrados.

Es en el campo donde se establecen los límites de participación y de influencia de los actores. Su ingreso y permanencia dependen del seguimiento de las pautas de acción previamente establecidas a través de las reglas. Estas reglas carecen de sentido si no son apropiadas, aprendidas e interiorizadas por los participantes para su práctica institucional.

Las reglas deben constituirse en los actores de la tutoría como actos de fe. No basta creer en la tutoría como una estrategia de acción que incide a la formación integral de un alumno, hay que practicar constantemente en ella. Hay que aprender de ella, hay que construir en ella. Por ello, un elemento sustantivo a contemplar son las reglas que de ella emanen, pues constituyen la base para el desarrollo del campo y por ende para las nuevas construcciones de interacción en el mismo.

C. LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL EN LOS ALUMNOS DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA.

Los procesos de formación del ser humano en una intencionalidad como lo es la tutoría, constituyen un entramado complejo de acción y reacción. Conciliar intereses en torno a un logro colectivo como lo es el de la formación integral del alumno, requiere necesariamente de una serie de disposiciones por parte de los diversos actores involucrados así como de la combinación de distintos tipos de capital (económico, social, cultural) y de su efecto simbólico o impacto en el contexto.

Construir procesos de disposiciones, además de ser una labor difícil, pues la diversidad de intereses y de posiciones en torno a las formas de hacer tutoría, hacen de ésta una tarea muy compleja. La búsqueda y análisis de tales disposiciones nos ha conducido al reconocimiento de una categoría central trabajada por el teórico francés Pierre Bourdieu, denominada Habitus. La cual ubicada en un campo de acción (sistema de tutoría), y combinada por varios capitales, permite identificar algunos de los componentes que se presentan en el accionar de los sujetos.

Este apartado, plantea la conformación del habitus tutorial centrando su atención en el análisis de sus componentes y trata de responder a dos cuestionamientos que consideramos básicos a saber: ¿Cómo inciden las condiciones objetivas en la acción tutorial? Y ¿Qué incidencia tiene la formación cultural de los actores en el ejercicio de la tutoría?; un tercer y último apartado, además de plantear las formas de adaptación y modificación de los habitus en los actores.

LA CONFORMACIÓN DEL HABITUS.

En los procesos de formación y conformación del habitus tutorial, el Capital Simbólico juega un papel importante en la división y estratificación social y escolar. Al respecto, Bourdieu habla del matiz entre el Capital escolar y Capital Cultural. El primero constituye la formación recibida en la escuela y cuyo objetivo es el adiestramiento de mano de obra calificada, necesario en el complejo productivo-tecnológico; mientras el Capital Cultural, consiste en la educación Clásica y humanística propia de la herencia histórica de índole causal-racional. *Las clases media-baja y media-media accederán al Capital Escolar. Y frente a éstas, las clases media alta y élites irán sustituyendo a éste por el Capital Cultural*; es decir, edifica y establecen nuevas bases y criterios del gusto como transmisión del “habitus” (MUÑOZ, 2001:12-14). El “habitus” de clase descarta cualquier equivoco. El teórico francés, utilizando la investigación empírica, llega a la conclusión de que la educación y la cultura conforman procesos más depurados para inscribirse en un criterio objetivo de pertenencia de clase social. Las grandes escuelas o departamentos escolares son, relaciones simbólicas que consolidan las condiciones de producción sobre una diversidad de grupos. Así, la parte productiva y sobresaliente de un departamento escolar estriba en la cohesión de intereses de los agentes que lo conforman, misma que otorga una autoridad e identidad en la institución educativa.

La formación cultural de los sujetos no puede ser entendida sin relacionarla con los mecanismos complejos de transmisión y reproducción del sistema de estratificación con el resultado de crear una imaginaria movilidad social. (Ibid.: 14) El ingreso de docentes a un programa como lo es el de Tutoría, requiere por parte de los implicados la adopción de una postura de aprendizaje permanente, pues su visión, reducida a veces al ámbito escolar, no le permite entender el entramado complejo que se sucede al interior y al exterior del sistema tutorial. La exigencia de éste último, entraña una visión holística, que incide en una necesidad permanente de formación para la docencia y la investigación. La cual redundará en un Capital Simbólico a ejercer en su contexto a través del ejercicio tutorial.

Este Capital simbólico opera bajo la lógica de los habitus, debido a esto, sus límites tienden a ser difusos, pues no se encuentran definidos y normalmente están vinculados a la persona, a su posición social o títulos académicos, lo que produce un “efecto de halo” que proporciona cierto valor a las personas que se relacionan con el propietario. Por ejemplo, cuando se es amigo, alumno-tutorado y compañero de un profesor o investigador con prestigio o reconocimiento por su capital objetivado, permite al primero adquirir parte de ese Capital simbólico.

El Capital simbólico, da a su poseedor *un poder que supone el reconocimiento. La eficacia de este capital depende del grado en que esta visión este fundada en la realidad* (BOURDIEU, 1996: 163). Así pues, el prestigio de los agentes educativos, depende de su capacidad (Capital Cultural), para la explicación de la problemática escolar, social, económica y política de su contexto, además de la conformación de una red de relaciones que posibilitan su accionar en un campo.

Los docentes e investigadores educativos con capital simbólico, resultado de la acumulación de capital cultural y social logrado, son líderes que conforman equipos de trabajo a través de los cuales estructuran las prácticas profesionales de quienes los integran... juegan un papel central en la conformación de equipos de trabajo que asumen valores que estos lideres portan. Mantienen una cohesión interna de los grupos en torno a los proyectos académicos e impulsan la legitimación del proyecto intelectual hacia el exterior. (COLINA, 2002: 65)

Una muestra de lo anterior, es el dominio intelectual por parte de los especialistas de las ciencias humanas, y que se organiza en torno a la lingüística, ha producido lo que Bourdieu llamó en su *Homo Academicus* el efecto “logia,” consistente en el esfuerzo de los filósofos por adoptar los métodos y la apariencia de científicidad de las ciencias sociales, y que ha dado lugar a creaciones como la arqueología de Foucault, la gramatología de Derrida entre otros. (LOIZAGA, 1996) de esta manera, el terreno lingüístico se construye por agentes preocupados y ocupados en la configuración del mismo, de tal manera que son ellos, como líderes, los que establecerán las normas y pautas de acción en el interior de un sector. Todo ello motivado por el Capital Cultural de los agentes, y su intención simbólica de capitalizarse al interior del mismo.

La relación de los efectos que produce el Capital Simbólico (en realidad, “efecto simbólico del capital”), hace necesario recuperar una noción central: la categoría de Habitus. Entendida como el sistema de disposiciones a ser y hacer. Es un cuerpo socializado, estructurado que se ha incorporado a estructuras inmanentes de un mundo o un sector de este, es decir de un campo. Estructura la percepción del mundo y también su accionar. Dichas acciones cuentan con disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear el propósito consciente de ese fin.

Este habitus se refiere a *un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas* (BOURDIEU, 1995: 83). El grado en que el habitus es sistemático o contradictorio y constante o variable depende de las condiciones sociales de su formación y su ejercicio. (1990: 141). El habitus opera desde el interior de los propios agentes, debido a que se trata de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas, de tal forma que los agentes reaccionan a las necesidades del campo en una forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática. En un proceso de formación como lo es el de la tutoría, la disposición a la organización de los tiempos y de los espacios para el desempeño de las funciones académicas, así como el seguimiento de las mismas, es consecuencia de un cúmulo de conocimientos que ya se poseen, bajo una matriz educativa que clasifica las nuevas formas de accionar del individuo llámese docente-tutor, alumno o autoridad escolar.

A través de las condiciones de habitus, las condiciones de existencia de cada clase van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real... las clases revelan a los sujetos como clasificadores clasificados por sus clasificaciones. Por ejemplo, profesionales ubicados por su nivel de competencia (BOURDIEU, 1990: 36).

Para entrar y permanecer en un campo se deberá poseer un cierto tipo de habitus (perfil), existente en aquellos agentes que lo conforman, o se dejará actuar el habitus propio para obedecer a la necesidad inmanente del campo y satisfacer las exigencias inscritas en él. Una vez que los agentes han interiorizado sus reglas, actúan conforme a

ellas sin cuestionárselas. De alguna forma se ponen al servicio del juego. Esto sucede porque el habitus se aprende mediante el cuerpo como un proceso de familiarización práctica. En el campo educativo, la tutoría requiere de un docente con cierto perfil, es decir, con actitudes de cambio hacia el aprendizaje permanente; de valores como el respeto, la responsabilidad y la disciplina entre otros; y de habilidades en términos de la actualización de conocimientos en torno a las nuevas tecnologías, etc. Todo ello para el desarrollo de la acción tutorial.

Los esquemas del habitus, formas de clasificación originarias, deben su eficacia al hecho de que funcionan más allá de la conciencia y del discurso, orientando prácticas, valores, técnicas del cuerpo entre otros, y ofrecen los principios para la construcción y evaluación del mundo social y/o escolar. Así, la eficacia de un Programa de Tutorías en una institución de educación superior se debe a su concepción de origen: como una estrategia. La cual debe dotar los elementos necesarios para desarrollar una práctica institucional que redunde beneficio del alumno a través de una formación de orden integral. Espacios, tiempos y un clima institucional adecuado son los requerimientos básicos para su accionar. El habitus tutorial consiste en orientar las prácticas, valores y técnicas de accionar del docente-tutor, ofreciéndole los principios para la construcción y evaluación de su práctica en el sistema.

El habitus hecho cuerpo se **explica** así, **a partir de tres componentes**: el primero lo constituyen **las prácticas sociales**, las cuales no se explican recurriendo a la conciencia de los individuos, pues los habitus se incorporan de manera inconsciente. Una muestra de ello lo podemos observar en la relación gusto-consumo, intereses, o lugares para la práctica de la tutoría, la docencia, o la investigación.

Un segundo factor fundamental de sus prácticas es **la temporalidad**, los sujetos producen sus prácticas en la urgencia temporal. Así, una respuesta adecuada no vale nada si no se realiza en el momento adecuado. El habitus como “sentido del juego” permite que los sujetos produzcan la respuesta adecuada en la urgencia de la situación. La incorporación inconsciente del habitus no supone sólo la apropiación práctica de los esquemas de percepción, supone también el hecho de que se incorpore el interés en jugar el juego. Si los

agentes sociales juegan los diversos juegos de acumulación de capital económico, social, cultural y simbólico, no es porque lo hayan decidido de manera racional y reflexiva interesarse, sino porque han incorporado este interés mediante un universo de prácticas que define lo que está en juego, lo que vale la pena. Todo esto porque han incorporado en su habitus unos esquemas apreciativos para convertirlos en un interés concreto, producido en un campo social concreto y en un interés socialmente construido. (MARTÍN, 2002: 4) por ejemplo, el investigar sobre algo de actualidad como la Tutoría, permite a través del habitus, plantear las respuestas adecuadas a la urgencia de la situación en educación.

Un tercer factor es **el sentido práctico o racionalidad práctica**, donde el sujeto a través de un único modelo racional (del docente-investigador), interpreta a partir del modelo que se le impone. Frente a este concepto abstracto se impone la investigación concreta. Es éste sentido práctico como sentido de juego una forma particular de racionalidad. Por ello, docentes especialistas en la materia e investigadores como agentes sociales no son racionales ni irracionales, sino razonables. A una teoría y a un contexto.

Es en el contexto mismo donde podemos agregar entonces los “habitus de clase” es decir, una serie de esquemas generadores de prácticas comunes a todos los individuos biológicos que son producto de las mismas condiciones objetivas. De manera sistemática, son producidos en una serie de condiciones sociales y materiales de existencia. Una dimensión fundamental de la “clase social” de los sujetos es el lugar que ocupan. A cada posición social distinta le corresponden distintos universos de experiencia, de prácticas, de categorías de percepción y apreciación. Se distinguen así **dos aspectos de la clase social**: la clase objetivada (su posición en el sistema de relaciones sociales, sus condiciones sociales y materiales) y la clase incorporada (la clase social hecha cuerpo: el habitus expresado en un grupo de investigadores definidos por un campo o línea de acción en investigación). Una de las dimensiones fundamentales del habitus, es el sentido de los límites. Hablamos por supuesto de las posibilidades para los profesores de medio tiempo y de las probabilidades de incorporación de los sujetos a una clase social. Por el habitus, uno se excluye de lo que está excluido. (MARTÍN, 2002: 6)

La clase objetivada o comúnmente denominada posición social puede verse reflejada en una institución de educación superior, cuando tenemos docentes en distintos niveles uno de ellos es el profesor de tiempo completo, quien cuenta con una gama de posibilidades para su accionar: tiempos (40 Hrs.), espacios (además de los institucionales, un cubículo), actividades (docencia, tutoría, gestión, e investigación-difusión), y por supuesto las prestaciones y posibilidades de desarrollo a través de programas de fomento a la productividad académica como lo es el caso de PROMEP, CONACYT, entre otros; Una segunda posición la ocupan los académicos de medio tiempo, quienes a diferencia de los primeros solo tienen acceso a ciertas condiciones de espacio y tiempo, no participan en programas de mejoramiento y una gran parte no cuenta con un espacio propio para el desempeño de actividades como lo es el de la tutoría; una tercera y última posición la contemplan los profesores contratados por horas, quienes sólo cuentan con tiempos y espacios muy limitados de acción.

¿Cómo inciden las condiciones objetivas en la acción tutorial? Analicemos el caso. De manera formal, En los primeros, la acción tutorial es obligada. Si bien es cierto existen las condiciones, ello no garantiza su eficacia pues no todo profesor puede ser tutor, ya que debe cumplir con un perfil. En los segundos, es una posibilidad de acción dentro de sus actividades. Para incorporarlos en la acción tutorial, y permearlos de un habitus, se requiere de ciertas condiciones institucionales. Cuando estas no existen, su efecto es casi nulo, pues la identidad que el sujeto pueda tener con respecto a la institución, depende en muchos de los casos, del tiempo y participación que se tenga en ella. En los terceros es una acción negada. Los docentes que sólo asisten a impartir clase y se retiran de la escuela al terminar estas, tienen un escaso conocimiento de la vida académica de la institución educativa y su compromiso es escaso y su identidad nula.

Y ¿Qué hay de la clase incorporada? Cabe recordar que el habitus refiere a un esquema generador de prácticas comunes, entre ellas, la de una formación docente y la de una tutorial. Además de la disposición (actitud) a la acción tutorial. Ello depende en mucho de la formación previa de cada uno de los docentes. Su formación profesional, su extensión en niveles de Posgrado: maestría y doctorado, pero sobre todo de disposición a tres factores

fundamentales para su accionar tutorial: actitudes de cambio, resignificación de valores y adquisición de nuevas habilidades.

Las disposiciones mentales que caracterizan a un grupo determinan el tipo de relación que los individuos establecen entre sí, con el campo que los agrupa y con el Capital Cultural que poseen. *El habitus como sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidas expresamente con este fin* (BOURDIEU, 1990). La intencionalidad de crear en un individuo esquemas mentales a través de una formación, como lo es el de ser tutor, establecen no solo la reproducción de acciones prácticas (la acción tutorial), sino que genera además, pautas de acción nuevas en el mismo sentido. Es decir, estrategias que contribuyen a realizar un mejor desempeño de su labor, dentro de una institución educativa. Con ello, la matriz mental de origen, genera a través de la práctica educativa, nuevas posibilidades de estructuración ante una situación. Por ejemplo, si la estrategia que un tutor ha diseñado para la resolución de cierta problemática con su tutorado no funcionó o no es posible ponerla en práctica, ambos deberán pensar en una nueva estrategia. El esquema mental se reacomoda en ambos, aunque el sentido sigue siendo el mismo: resolver una problemática que afecta el desempeño académico del alumno. Si tomamos en cuenta que esto hay que multiplicarlo por un cierto número de tutores y tutorados, el fenómeno es cada vez más complejo, pues nos enfrentamos a procesos distintos con actores en distintas posiciones económicas, sociales y culturales. Aspecto que se presenta de manera muy notoria cuando hay que llevar a cabo una participación de orden colectivo (disposición colectiva), en torno a un punto en común.

Tales disposiciones solo se convierten en actos comprensivos ante las dificultades en la conformación de un campo. En su artículo *los procesos de formación y conformación de agentes de la investigación educativa*, Martiniano Arredondo señala como una de las causas, que la dificultad para formar grupos de trabajo es la diversidad de habitus entre los actores (1989:22). Tal diversidad de habitus de los docentes, repercute en la cohesión del conjunto, en las posibilidades de resistir las determinaciones externas, de reinterpretar las demandas y de poner otros problemas y perspectivas. Ante una diversidad de prácticas

docentes heterogéneas, el proceso de formación tutorial basado en un programa institucional, debe enfocar su atención hacia una serie de pautas de acción y disposición de los actores hacia un fin común la formación integral del estudiante. Y es precisamente en las dificultades que enfrentan el tutor o grupo de tutores y el tutorado o grupo de tutorados, en donde se establece la conformación de un campo de acción tutorial. Todo ello en el marco de un sistema de disposiciones denominado Habitus.

El habitus es un sistema abierto de disposiciones que se enfrenta continuamente a experiencias que lo afectan y que pueden cambiarlo. Pero estos cambios no son repentinos, de alguna manera presentan resistencias, *la mayoría de las personas tiende (para su protección), a buscar experiencias semejantes a aquéllas que moldearon su habitus, por tanto a vivir experiencias que van a reforzar sus disposiciones.* (BOURDIEU, 1995). Los habitus cambian en función de las experiencias nuevas. *Las disposiciones están sometidas a una revisión permanente aunque no radical, porque se lleva acabo a partir de las premisas instituidas en el estado anterior. Se caracterizan por una combinación de constancia y variación que cambia según los individuos y su grado de agilidad o rigidez.* (BOURDIEU, 1999: 211) el principio de la transformación del habitus estriba en el desfase, expresado como sorpresa positiva o negativa. Y esto contempla una relación muy estrecha con los capitales económico, cultural y social que posee el individuo.

Así, un profesor de tiempo completo con una estabilidad laboral, puede acceder a un proceso que le reditúe un beneficio cultural (formación para un desarrollo personal) o social (un reconocimiento de su comunidad). Un profesor de medio tiempo o contratado por horas, añadirá a lo anterior la posibilidad de movilidad laboral hacia la definición de una estabilidad que posee el primero. Sin embargo, la actitud que diferencia al primero, de los otros, depende de la combinación de los distintos tipos de capital. Es decir, la participación activa de un académico en un programa de tutoría, no se establece necesariamente por una estabilidad laboral (capital económico). Aunque para algunos programas de educación superior sea determinante (ANUIES, CONACYT, entre otros), sino también por el grado de formación profesional e intelectual del individuo respecto al campo de acción (Capital Cultural Incorporado) y de su producción en el mismo (Capital Cultural Objetivado), y

carisma o empatía, que significa el reconocimiento obtenido a través de una red de relaciones con otros actores en el campo (capital social) entre otros.

Cuando se sucede un proceso de desfase en el habitus, la relación de adaptación inmediata queda en suspenso, se presenta la vacilación, un sufrimiento, una reflexión. La **adaptación** se presenta **en dos vertientes**: adaptación **dinámica** y adaptación **estática** ambas en referencia al habitus. **La primera** se refiere a la **actualización de disposiciones en relación al campo** en donde **se hace presente la reflexión**; la **segunda, refiere a sobrevivir**. El individuo, es incapaz de conectarse con el mundo que lo rodea (campo de acción) y se dificulta la integración de sí mismo.

Ante el reto de amoldarse a un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje (aspecto nodal para una diversidad de procesos, entre ellos la tutoría), los actores en transición adoptan respecto a sus anteriores esquemas de pensamiento, dos posturas. La primera, actualizar sus disposiciones ante el nuevo modelo, es decir, revalorar y reflexionar sobre las actitudes, los valores y las habilidades necesarias para su desempeño educativo. De ello depende dejar atrás los viejos esquemas, mismos que funcionaron para el paradigma conductista centrado en la enseñanza. Una segunda postura, es conservar las pautas de acción del modelo anterior y tratar de sobrevivir en el nuevo. Una muestra de ello consiste en considerar que ya se poseen los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tutoría y solo habrá que hacer ciertos ajustes, para amoldarse al modelo actual de educación. Como podrá observarse en ésta última postura, la actitud, los valores y sobre todo las habilidades no se modifican.

Contar con un cúmulo de conocimientos en un paradigma anterior, no garantiza nada en el nuevo paradigma (CASASSUS, 2001). Y ello opera también en el capital acumulado profesionalmente. No se puede entrar en un campo únicamente con los habitus y capitales acumulados de la disciplina de origen. Las prácticas, percepciones y acciones que permiten influir en el campo se dan en y por el campo. Los habitus compartidos permiten mantener los objetivos decisivos en la conformación de campo (ARREDONDO, 1989). La práctica tutorial tiene sus matices en cada contexto, cada institución y en cada programa educativo.

Por lo que la configuración de un habitus tutorial depende en mucho, de la disposición de los actores y de la apuesta en juego en el sistema de tutoría implicado.

Con lo anterior, podemos señalar que la conformación del habitus tutorial, como elemento social constituido, es un proceso académico orientado hacia la definición y posicionamiento de acción práctica del tutor y el tutorado en el sistema de tutoría. A través de un programa de tutoría institucional, es como se construye el campo de acción de los diferentes actores involucrados, mismos que deben encontrarse preocupados y ocupados en lo que la tutoría como proceso de formación ofrece. Pues de lo contrario, las posibilidades de producción y reproducción de las intenciones académicas institucionales tales como la “Calidad Educativa” se verán muy limitadas. El habitus como tal, se define en su proceso generador de disposiciones y acciones continuas, mismas que se van encargando de generar nuevas opciones, diversificándose, cada vez más.

El Capital Cultural de los actores inmersos en la acción tutorial, y su efecto simbólico se basan en gran medida en las condiciones de su contexto institucional. Entre algunas de las prioritarias se encuentran: la estabilidad laboral, las condiciones físicas y el clima académico que ahí prevalece. La cohesión de las diversas intenciones de los actores y sus disposiciones en una visión y misión institucional cuyas pautas de acción sean claras y concretas para toda su comunidad. Pero sobre todo, en una filosofía institucional incluyente, a tal grado que abarque todos y cada uno de los diferentes sujetos que la conforman. Aprovechando al máximo las potencialidades de cada uno en beneficio de la institución. La conformación del habitus tutorial no se concibe como el accionar solo de tutores y alumnos, sino también del involucramiento de directivos y comunidad tanto interna como externa.

En un proceso de formación tutorial, la disposición a la organización de los tiempos y de los espacios para el desempeño de las funciones académicas, solo puede ser asimilado, significado y reestructurado a través de la práctica. El cúmulo de conocimientos respecto a ella, solo constituye la base, misma que debe ser reflexionada por los diversos actores de manera constante en el quehacer de la acción tutorial.

D. LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL PARA EL SIGLO XXI.

En la actualidad, la tutoría como estrategia institucional que busca dar respuesta a las necesidades de atención a los estudiantes, ha tenido que enfrentar en el sistema escolarizado toda una serie de obstáculos. Desde el desconocimiento de este proceso por parte de diversos agentes institucionales en sus diferentes niveles, pasando por la resistencia docente ante nuevas funciones y compromisos educativos, hasta la indiferencia del alumno por los logros que ésta le ofrece a través de una formación integral.

Ante esto, parece entonces prematuro hablar de un proceso tutorial en un sistema de educación abierto, sin embargo, los avances en la tecnología, son cada vez más vertiginosos y la posibilidad de hablar de procesos tutorales en dicho sistema, es un aspecto que ya nos ha alcanzado mundialmente. Y mientras la tutoría escolarizada apenas intenta rendir sus frutos en la educación superior, los sistemas abiertos en éste nivel, van avanzando y con ello sus requerimientos tutorales. El complejo problema educativo que se visualiza desde la tutoría, permite entrever un entramado de relaciones¹ entre los individuos y con ello, la diversidad de estrategias para el logro de las grandes intenciones institucionales.

La inquietud sobre tal complejidad educativa, ha motivado la elaboración de este apartado, cuyo propósito es reflexionar sobre la configuración del habitus tutorial para el siglo XXI, a fin de plantear algunas estrategias tutorales que sean acordes a este tipo de sistema educativo. En ello estriba el siguiente cuestionamiento articulador: **¿Cómo se está configurando el habitus tutorial para el siglo XXI?**

A fin de responderlo, la estrategia a seguir consiste en exponer la problemática de la conformación del habitus tutorial en educación superior y como ésta se hace presente en los ambientes virtuales y sus formas de participación desde las comunidades de aprendizaje,

¹ La noción de entramado refiere a toda una gama de posibilidades de estudio, análisis, explicación, y acción de los individuos dentro de un sistema.

además de mostrar algunos aspectos básicos que se deben contemplar para un acompañamiento en este entorno, así como de sus posibilidades estratégicas de acción.

LA PROBLEMÁTICA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

Entre las principales inquietudes en la formación del alumno de educación superior se encuentra la Búsqueda de estrategias que incidan en su aprendizaje, y de indicadores de su rendimiento académico en cada facultad o escuela. En las últimas décadas, se han observado cambios significativos en el perfil del estudiante que accede a la Universidad (más heterogéneo y con diferentes demandas) que a la par de los desajustes citados anteriormente, han producido la aparición de diversos fenómenos como el abandono, el rezago y la deserción. Los aspirantes a entrar en la Universidad tienen cada vez más un perfil heterogéneo en lo que se refiere a sus aptitudes iniciales y motivaciones, por lo que hasta hace poco era común en las Universidades, medirlos a todos por el mismo rasero. Aunado a éste, se presentan problemas como la falta de estrategias adecuadas, desmotivación y problemas de integración en la vida universitaria. Así, las motivaciones con las que un estudiante accede a los estudios superiores influye en su manera de afrontar los estudios, y por lo tanto también en su rendimiento y satisfacción. (ANUIES, 2001)

De acuerdo a Vincent Tinto, el rendimiento escolar de los alumnos, está determinado por sus antecedentes familiares, características individuales, antecedentes educativos y los compromisos para alcanzar sus metas. Así, tanto el sistema escolar como el alumno, son retroalimentados por el sistema social. El cual contempla variables como cambios en la oferta de mercado laboral, académico, etc. (TINTO, 1992) Lo cual repercute en sus procesos de formación y en las estrategias que se ocupen para ello. Al respecto, Algunos estudios sobre el rendimiento escolar, señalan que:

“El entrenamiento en el autocuestionamiento; la organización del material de estudio y su lectura; las analogías o resúmenes, la programación de las actividades de estudio, y el repaso sistemático entre otros, inciden en la retención de conocimientos, calificaciones más altas y por supuesto, a elevar el nivel de rendimiento escolar. (RAMO, 2000)

Esta situación que prevalece en el sistema escolarizado, no es exclusiva de él. La necesidad de ampliar la oferta educativa de manera equitativa (UNESCO, 1998) ha sido una preocupación central en diversos organismos internacionales a tal grado que ha obligado a sus agremiados a diversificar las opciones de formación educativa. Con el apoyo de las nuevas tecnologías, muchos países han promovido y desarrollado los denominados sistemas de educación abierta y a distancia a fin de dar respuesta a una demanda cada vez mayor por parte de la población mundial.

El verdadero alcance de las nuevas tecnologías no reside en su extensión y velocidad, sino en las posibilidades que abre para la transformación de las relaciones sociales y por supuesto, de nuevas prácticas.

La telecomunicación educativa como un proceso que se funda en un principio de interacción del sujeto con otros sujetos, mediado por tecnologías y lenguajes artificiales de comunicación, involucra los tres mundos y los tres modos de existencia: primero, el mundo real de los objetos materiales; segundo, el mundo social de las disposiciones de comportamiento para la acción; y tercero, el mundo cultural de los contenidos del pensamiento y de las relaciones simbólicas (MARTÍNEZ, 1996)... se produce a través de espacios reales, físicos o materiales de las máquinas y las redes satelitales e informáticas, y los espacios simbólicos o virtuales que se configuran en el momento mismo de la acción comunicativa, transformando los modos de actuar y pensar, de conocer y aprender (AMADOR, 1998)

En México, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), contempla en 1998, un modelo de educación abierta basado en cinco aspectos principales: el currículo, los materiales educativos, las actividades docentes, las actividades del estudiante y la evaluación (ANUIES, 2001). El desarrollo de programas y acciones educativas abiertas, planteaba la necesidad de modelos educativos institucionales que pudieran satisfacer condiciones básicas, al menos en dos niveles:

El conceptual, incluida la misión, visión y fines institucionales, así como la concepción de las relaciones con la sociedad, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; y un segundo nivel

operativo, que incluye el diseño instruccional y el curricular, así como el soporte tecnológico adecuado. (ANUIES, 2001)

Así, la estrategia principal para el logro de tales propósitos educativos, consiste en la colaboración interinstitucional a nivel regional a través de redes, en las que se aborden de manera articulada los aspectos académicos, administrativos y de soporte tecnológico. Donde cada institución educativa participa en diferentes ámbitos de acción de acuerdo al perfil institucional. En algunos casos significará desarrollar proyectos de investigación, en otros, la institución ofrecerá programas a nivel licenciatura, posgrado o de educación continua. Una tercera posibilidad de acción, consiste en el diseño de propuestas normativas, de evaluación, certificación o diseño curricular.

LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS EN AMBIENTES VIRTUALES.

Sea cual fuere la participación institucional en la educación, ésta irá acompañada de las nuevas tecnologías. Desde sus inicios hasta la actualidad, el sistema de educación abierta ha contemplado tres etapas. La primera de ellas, basado en enfoques tradicionales, planteaba el auto-estudio de materiales enviados por correo, donde la tecnología en la medida de sus avances, agilizaba la entrega de éstos materiales. A esto se le denominaba provisión de contenidos; En la segunda etapa se crean campus virtuales, en donde se intenta reproducir el entorno tradicional a través de la tecnología. Al principio el intento consistía en recrear el aula, y entender la educación como una cuestión de gestión de contenidos; al quedar incompleto, éste segundo enfoque, por los resultados obtenidos (altos índices de deserción), surge la tercera etapa, que consiste en campus virtuales que reconocen la necesidad de la comunicación, usando foros y espacios informales como “cafeterías”. El resultado: continúan los altos índices de deserción. (BROWN, 1995)

Sin embargo, y aún con sus limitantes, La tercera etapa o entorno, es un nuevo espacio social de actividades importantes que pueden desarrollarse en las redes, no sólo en las casas, oficinas o fábricas. A través del teléfono, la televisión, *Internet* o los casos de realidad virtual se suscitan emociones, en el mejor de los casos interpersonales. El

componente emocional del tercer entorno es un factor importante para que los procesos educativos puedan desarrollarse en el nuevo espacio social, porque el aprendizaje tiene factores emocionales y no se limita a ser una transmisión fría de conocimientos. En él, se requieren nuevas habilidades y destrezas. La práctica del aprendizaje es tan importante como la obtención de datos e información. Cabe afirmar incluso que lo más urgente es aprender a intervenir en el tercer entorno, más que a buscar información. De ahí que haya que preguntarse cómo se pueden desarrollar los seres humanos en el entorno telemático, en lugar de prestar atención exclusiva a los nuevos artefactos tecnológicos, y cómo usarlos eficientemente. No privilegiando los medios por encima de los fines. Así, el desarrollo de habilidades y valores que permitan una formación integral del alumno, dependen de un acompañamiento y no de una vigilancia en el cumplimiento de las acciones escolares a desarrollar.

Esta problemática del aprendizaje, herencia del sistema de prácticas escolarizada, ha develado la ausencia de una adecuada atención al estudiante en los diversos entornos de la educación en un entorno más abierto. En México por ejemplo, en la década de los noventa, a través de diversos estudios que ha desarrollado la ANUIES, el planteamiento ha sido la falta de atención a la población estudiantil, por lo que se requería de manera urgente una estrategia que se abocara a atender la problemática de abandono, rezago y deserción, de los alumnos. Hablamos por supuesto, de un acompañamiento sistemático denominado tutoría.

LA CONFIGURACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO

La tutoría como modalidad de la actividad docente en un sistema escolarizado, comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas de carácter académico y personal que brinda el tutor al alumno. Es un acompañamiento que se lleva a cabo a lo largo del periodo de formación en la licenciatura y con el propósito de mejorar el rendimiento y resolver problemáticas de tipo escolar e individual del alumno, desarrollando en él, hábitos de estudio y de trabajo. Recuperando esta noción, y en sentido estricto, la tutoría es entendida como la línea de acción orientada al acompañamiento de los estudiantes durante su formación profesional por parte de académicos capaces generar acciones de atención

personalizada, con base en un programa de actividades centradas en el estudiante y desarrolladas de manera complementaria a la actividad frente a grupo, en espacios y tiempos distintos a los de los programas de estudio. (ANUIES, 2001)

Las acciones educativas derivadas de la tutoría, contemplan como una exigencia, contribuir a elevar y asegurar la calidad del proceso formativo en la construcción de valores, actitudes y hábitos, así como al desarrollo de habilidades. Además de incidir en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los alumnos y del abatimiento de un problema institucional como lo es la deserción. Se pretende entre otras cosas, desarrollar la capacidad del alumno para: asumir responsabilidades en la toma de decisiones, desarrollar una metodología de estudio, y en términos generales mejorar su actitud hacia el aprendizaje.

Por su parte, la tutoría en un sistema de educación abierto, contempla la participación del docente en términos de un acompañamiento asesor, que consiste en dotar al alumno de información más precisa sobre contenidos específicos. Ello requiere preferentemente, de un especialista en la materia, donde su conocimiento amplio sobre una temática o contenido permita centrar al estudiante en la búsqueda y manejo de la información necesaria de acuerdo a los propósitos establecidos y definidos por común acuerdo entre tutor y tutorado a través de un plan estratégico de acción, así como consultas sobre contenidos temáticos, materiales de estudio, procesos de búsqueda, de evaluación, entre otros. Esta última función, requiere de un dominio pleno sobre la materia, que normalmente tienen quienes han incursionado en la investigación de corte profesional y educativo. En la educación cuyo sistema es abierto, es común que el tutor sea al mismo tiempo el asesor.

LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS TUTORIAL DESDE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

La tutoría como noción estratégica de trabajo, requiere necesariamente de una concepción distinta de la que se plantea en el sistema escolarizado tradicional. Las formas de comunicación parten de comunidades de aprendizaje, las cuales identificamos desde Wegner como comunidades de práctica², donde el aprendizaje efectivo necesita del diálogo y conversación.

El alumno aprende en forma eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros... la interacción social favorece el aprendizaje mediante la creación de conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual. (CARRETERO, 1997: 26, 30)

Brown Seely, plantea que el conocimiento no es una substancia estática y pre-formada; cambia constantemente y por ello, el aprendizaje supone un compromiso activo con éstos procesos de cambio. Aprender no se refiere a declaraciones explícitas sino a prácticas implícitas (BROWN, 1995). Es decir, contemplar niveles altos de compromiso sobre la formación en un sistema de educación abierto, donde las formas de comunicación y el establecimiento de necesidades dependen de la interacción (conversación), entre quien forma (docente-tutor) y quien es formado (alumno) y por supuesto, de las posibilidades de diálogo entre ambos.

Brown aboga por un enfoque conversacional situado en la noción de comunidad de aprendizaje.

El e-learning debe buscar maneras de facilitar estos procesos de cambio, y parece necesario situar la conversación en el centro de la experiencia, creando un entorno social para el aprendizaje. En

² La noción de comunidad de aprendizaje, se deriva del concepto de comunidad de práctica, donde los seres humanos han acumulado su aprendizaje colectivo a través de prácticas sociales. Según Wegner, lo que distingue a estas comunidades es que no consideran el conocimiento de su especialidad como objeto, es un elemento de su práctica. Es un acto de participación. Cfr. Wegner, Etienne. Themes and Ideas: Communities of practice. <http://www.ewenger.com/ewthemes.html> acceso febrero 10 de 2005.

este contexto, el concepto de comunidad de práctica, proporciona un marco para los procesos de interacción en función de las necesidades de los alumnos. (BROWN, 1995).

Aquellas comunidades que dejan claro el propósito de la interacción, permiten fomentar el pensamiento crítico del alumno, permitiendo con ello, un conocimiento más profundo del contenido en cuestión. Además de mediar los procesos de aprendizaje que están presentes en diversos contextos. Para el docente-tutor, establecer un registro de todo aquello que tenga relación académica con el alumno le ayudará a facilitar los procesos de aprendizaje de éste último.

Entre algunas de las bondades que ofrece una comunidad de práctica a un proceso educativo se encuentran que:

- Establece una responsabilidad compartida entre todos sus participantes.
- El conocimiento es dinámico, pues adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos, sino construir una comprensión propia de la materia.
- Es un proceso activo y colaborativo. La ausencia o pasividad de un alumno se percibiría con facilidad en esta comunidad.
- Permite ensayar los conocimientos adquiridos por los participantes en el entorno de la comunidad. En términos de Vygotsky, significa impulsar las “Zonas de desarrollo próximo”.
- Los resultados de sus interacciones se pueden evaluar en función de la práctica real de la comunidad. (KEARNEY, 2001)

Desde ésta perspectiva de comunidades de práctica, la tutoría se caracteriza por un acompañamiento cuya interacción es activa y dinámica por sus prácticas de colaboración y por la responsabilidad de sus participantes en cuanto a la construcción de conocimientos y la comprensión propia de la materia. El conocimiento que se concibe en las comunidades de práctica, *es un producto de la interacción social y de sus participantes y de su cultura* (CARRETERO, 1997:24). Sin embargo es suma relevancia contemplar las características propias de los participantes y sus contextos a fin de considerarlos en el acompañamiento para un sistema de educación abierto.

ASPECTOS EN LA CONFIGURACIÓN DEL HABITUS A CONSIDERAR PARA EL ACOMPAÑAMIENTO TUTORAL.

A través de una mirada pedagógica, es posible identificar que los estudiantes comparten ciertas características comunes y también es posible encontrar diferencias importantes pues provienen de distintos ambientes culturales sociales; trayectorias escolares distintas, con responsabilidades sociales de mayor o menor grado para algunos, puesto que se pone de manifiesto su estado civil, su situación laboral y los posibles dependientes económicos; los recursos materiales que se emplean para su desempeño escolar no son los mismos y por ende su apropiación cultural también es diversa. Ello repercute en las distintas maneras en que se relacionan con el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de educación superior.

Otro aspecto a considerar, lo constituye el sistema de creencias social, el cual impide el reconocimiento de los estudiantes en cuanto a que estos son sujetos complejos, por ello, algunas instituciones de educación superior operan bajo supuestos implícitos en su vida cotidiana, propagando a la vez, una serie de mitos sobre la condición estudiantil. Una de las creencias más generalizadas, consiste en suponer que todos los alumnos son sujetos privilegiados, ya que han triunfado en su trayectoria escolar, pues han transitado sin interrupciones. (Como si no existieran diferencias en sus logros educativos). Y considerando además que su única responsabilidad social es dedicarse a estudiar ya que cuenta con los medios necesarios para llevar a cabo sus estudios. (CASILLAS, 2001)

Estos y otros mitos se develan cuando se hace patente el entramado de aspectos culturales que se hacen presentes en la institución escolar. Por ejemplo, existen alumnos de nuevo ingreso que trabajan, tienen hijos e incluso dependientes económicos. Es aquí, donde aparecen una serie de alumnos con un perfil de ingreso “no común,” que no concuerda con la serie de creencias preestablecidas por la institución en su conjunto. Tanto la familia de origen como el peso de las socializaciones del pasado son fundamentales para explicar las diferencias que caracterizan la experiencia y distinción de los estudiantes. El capital

cultural del que disponen los alumnos y sus familias explican las acentuadas diferencias entre ellos. Los recursos, los valores y principalmente sus habitus son algunos de los principales aspectos de distinción. Así, los estudiantes que tienen padres con una escolaridad de nivel licenciatura o posgrado, cuentan con una situación académica e intelectual mejor en comparación con los estudiantes cuyos padres no lograron acceder a los estudios de nivel superior (BOURDIEU, 1990).

El sistema escolar lleva a cabo la operación de selección. Es decir, la separación entre alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Desde una perspectiva teórica, estos elementos que caracterizan el perfil del alumno pueden visualizarse en la noción de Capital Cultural de Pierre Bourdieu. El cual permite analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicados por las desigualdades económicas. Los bienes culturales, difieren de los bienes materiales en que el consumidor solo puede consumirlos aprehendiendo su significado (KUSCHICK, 1987). Esto es cierto para los bienes culturales que se encuentran en cada uno de los diversos contextos regionales, nacionales y estatales como es el caso de los museos y los auditorios y lo es para aquellos que se encuentran en la escuela.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. Esta inversión produce dividendos en la escuela y en la universidad, en contactos sociales, en el mercado matrimonial y en el mercado de trabajo. El capital cultural no solo existe en forma de disposiciones incorporadas (herencia educativa familiar), sino que también lo hace en la forma de títulos académicos. (BOURDIEU, 1991)

La acción pedagógica está organizada con una dotación de capital cultural interiorizado (formación educativa), que le permite al sujeto recibir e incorporar los elementos específicos del Capital Cultural que la escuela pretende (formación escolar, profesional, especializada e investigación). El lenguaje se constituye así como uno de los ejes centrales para su reproducción. Valores, actitudes y habilidades, son dirigidos hacia el

fortalecimiento de competencias de los individuos, regidos por el lenguaje de calidad educativa. Lo que el individuo haya realizado anteriormente, carece de pertinencia si no hay una acreditación y certificación institucional de por medio.

En América Latina, la socialización secundaria (formación escolar), tiende a reproducir la realidad social del mundo de las capas medias y altas de los contextos urbanos. Cuando las diferencias son muchas, el éxito de la socialización resulta escaso y con un alto grado de dificultad. Así pues, la acción pedagógica escolar, exige un Capital Cultural mínimo para poder tener acceso a la interiorización de los mensajes y los estímulos. En otras palabras, del aprendizaje o la construcción significativa del mundo a través de un proceso lingüístico que da acceso a nuevas pautas de acción cultural. (AUSTIN Millán, 2000)

LA ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO.

El acompañamiento al estudiante en un sistema abierto de educación, debe considerar los aspectos ya señalados tomando en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje, y al mismo tiempo debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos por parte del alumno.

La estrategia para estimular al alumno a aprender debe apuntarse hacia aquello que el propio alumno no conoce, no realiza o no domina suficientemente, de tal manera que se trate de ponerlo en situaciones que le obliguen a implicarse en una actuación en aras de un aprendizaje. Esto debe permitir al alumno, visualizar retos (en lugar de obstáculos) y alternativas de acción a través de estrategias de aprendizaje desarrolladas en los sistemas educativos abiertos.

Pero ¿A qué le llamamos estrategias de aprendizaje? Al respecto, Pozo señala:

Las estrategias de aprendizaje constituyen secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. (ANUIES, 2001)

En el mismo tenor, otro autor como Beltrán (1993), señala que:

Las estrategias de aprendizaje son El conjunto de procesos cognitivos encuadrados conjuntamente en un plan de acción, empleados por un sujeto, para abordar con éxito una tarea. (RAMO, 2000)

Ambas posturas, a nuestro parecer se complementan. Pues mientras la primera plantea la sistematización de procedimientos para un fin; la segunda se aboca al proceso cognitivo que guiará a ese fin. Esto, a través de un plan de acción. Una **estrategia** que consideramos **básica** para el desarrollo del alumno, estriba en ser sensible a la observación de sus necesidades académicas y ayudarle a encontrar diversas alternativas de acción para satisfacerlas. Aunado a la preocupación del éxito académico, es necesario implementar estrategias tales como: la organización de actividades escolares y personales, la fijación de prioridades académicas, y la motivación al estudiante en cuanto a la fijación de nuevas metas y la construcción de proyectos escolares, profesionales y de vida. Algunos de los cuestionamientos que ejemplifican esto son:

- ¿Cuáles son tus proyectos o grandes intenciones académicas?
- ¿Qué motivan tales proyectos?
- ¿De que objetivos hablamos para esos proyectos? (ver manejo claro y preciso de la información)
- ¿Cómo establece las prioridades de sus proyectos?
- ¿Cómo las organiza?
- ¿Qué acciones realiza para tales prioridades?

Estas interrogantes inciden en la formación escolar de un estudiante en la medida en que se observa a éste como un proyecto en evolución como unidad dinámica auto gobernable que busca su realización a través del desarrollo intelectual. A esto llamamos: **formación integral**. La formación, es un aspecto implícito en un gran sistema social y por ende en un sistema educativo. Visualizados como un todo articulado permite abordar la noción de formación integral donde la gobernabilidad de las actitudes refiere a la claridad en las responsabilidades; la flexibilidad en la aplicación de criterios; la disciplina personal y profesional; el reconocimiento de las capacidades y la dirección de las propias emociones

(Morin, 1999). Aquí se hace imprescindible tener claridad en los objetivos que se fijan para alcanzar las metas y lograr con ello el éxito previsto.

Un alumno exitoso será aquel que tiene claros sus objetivos. Por ello se hace necesario cuestionarlo ¿cuáles son las metas académicas que has alcanzado? ¿Cuáles te faltan? ¿Por qué? (HERNÁNDEZ, 2004)

El éxito o fracaso escolar no depende sólo del alumno, del programa educativo, de la institución o del docente, depende en gran parte, de un proceso articulado de intenciones en un sistema complejo.

El papel que juega la tutoría como modelo de intervención es muy importante sobre todo porque en la formación escolar del estudiante se hacen presentes entre otros aspectos: problemas académicos, obstáculos en la trayectoria escolar y fortalezas en cuanto a sus actitudes y habilidades desarrolladas. Todo ello enmarcado en un programa educativo.

Como estrategia institucional, el programa de tutoría permite a través del acompañamiento que el tutor brinda al alumno, integrar los esfuerzos de sus diversas dependencias y dirigirlas hacia la formación integral de éste último. Aquí, la preparación es un aspecto básico, ya que para guiar y orientar, se requiere contemplar las necesidades de formación del alumno en tres grandes esferas: la formación integral, personalizada y humana. Además de valorar la importancia de planear y dar seguimiento a la acción tutorial.

Finalmente, el acompañamiento del aprendizaje del alumno en un sistema de educación abierto y a distancia requiere de los participantes una visión y acción propia de un campus virtual, donde el desarrollo de sus programas depende de la claridad de los propósitos institucionales y de sus recursos. Además de las formas de intervención en este entorno. Lo que implica entre otras cosas, la transformación de relaciones sociales y de los procesos de comunicación, donde el accionar de un programa educativo se caracteriza por la colaboración interinstitucional regional a través de redes, las cuales juegan un papel importante en la intervención de los campos virtuales y en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje de los alumnos a través de comunidades de práctica, donde el

aprendizaje efectivo se caracteriza por el diálogo y la conversación de sus participantes. Mediando así, los procesos educativos que se encuentran presentes en ese espacio y que además, pertenecen a diversos contextos.

Incidir en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje supone más que compromisos explícitos de los participantes en el entorno virtual, la realización de prácticas implícitas en torno al programa educativo, donde se debe tomar en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos con relación al contenido de aprendizaje, y con ello provocar desafíos y retos en el alumno. La estrategia, debe apuntar hacia aquello que el alumno no conoce, no realiza o no domina suficientemente. Visualizados como un todo articulado permite abordar la noción de formación integral donde la gobernabilidad de las actitudes refiere a la claridad en las responsabilidades que el alumno debe asumir ante su persona, ante el programa educativo a distancia y sobre todo de su responsabilidad ante la sociedad.

CONCLUSIONES.

En la actualidad, la producción y distribución del conocimiento así como sus aplicaciones productivas en términos de resolución de problemas, se ha convertido en el foco de atención de los procesos productivos económicos. Sin embargo, tal manufactura requiere de individuos altamente capacitados y cuyo perfil de competencias, se encuentre sustentado en una formación educativa de calidad. Lo que conlleva analizar la situación de que una producción de conocimientos, no puede ser desarrollada por cualquier individuo en cualquier posición del campo social, sino que es “el privilegio de unos cuantos,” que han acumulado una serie de capitales, (Cultural, social, simbólico) como insumo para un resultado. Y es precisamente el examen de tal situación lo que motivo este estudio, a través de la producción académica, cuya manifestación encontramos en documentos escritos que los actores sociales elaboraron para la construcción de sus ideas o discursos e identificada conceptualmente como Capital Cultural Objetivado.

Desarrollar esta inquietud, implicó un ejercicio complejo de reconstrucción de relaciones categoriales y posteriormente de reconstrucción social. El propósito, encontrar la clave del tejido social y hacer visible la posesión de las especies de capital y así comprender la magnitud del fenómeno educativo. Sin duda, la tarea era comprender hasta donde nos fuera posible, el microcosmos: la conformación del habitus tutorial en los alumnos del doctorado en Pedagogía de la UNAM en la FES Aragón.

Hacer un análisis, nos remitía a la génesis del universo existente en las primeras cuatro generaciones del programa, donde la apuesta teórica, consistía esencialmente en un ejercicio sistemático de éste habitus tutorial a través de la práctica misma de la investigación. Lo que implicó recuperar la producción académica como herramienta de trabajo para la investigación. Así, la labor para comprender la producción, requirió ubicar el campo de producción de los alumnos; la relación entre el campo en el cual ella se produce y el campo en el que la obra es recibida o, más precisamente, las relaciones entre las posiciones del autor y del lector en sus campos respectivos. Así fue como descubrimos a

través de autores como Canguilhem y Bourdieu, dos nociones esenciales: **sentido** en términos de intencionalidad y **totalidad**, en términos de la visión holística del campo de acción.

Un apoyo fundamental fue la corriente de pensamiento histórico francés representada por Pierre Bourdieu, de quien recuperamos específicamente dos cuestionamientos para el inicio y desarrollo de la investigación.

¿Cómo están estructuradas económica y simbólicamente la reproducción y la diferenciación social? y ¿Cómo se articulan lo económico y lo simbólico en los procesos de reproducción, diferenciación y construcción del poder?

Dichas interrogantes nos permitieron reconocer que el mundo social es producto de una doble estructuración **objetiva**, (propiedades atribuidas a los agentes o las instituciones) y **subjetiva** (los esquemas de percepción y de apreciación), ubicadas en un campo, que como mapa, permite reconocer los conflictos y competencias que se presentan, como resultado de las diferentes formas de poder que los actores poseen al interior de este espacio. Heredado a través de esquemas de pensamiento, y que establecidos como sistemas de clasificación, opera en las estructuras mentales de los actores sociales permitiéndoles desarrollar conductas, acciones, sentimientos y juicios. Su explicación tiene como fundamento tres componentes: las **prácticas sociales**, la **temporalidad**, y el **sentido o racionalidad práctica**.

Con base en estos elementos, recuperamos las interrogantes iniciales de este estudio, a fin de exponer los alcances logrados hasta el momento.

La primera de ellas ¿Cómo abordar la Cultura de un actor y su forma de objetivarla en un contexto social? Nos permitió reconocer que abordar la categoría de cultura sin establecer la relación con la objetivación de la misma, podría provocar la desviación del sentido original del estudio. Así que tomando como eje articulador de la investigación la producción académica, la noción de cultura se abordó desde la noción de Capital Cultural

en su forma objetivada ofrecida por Bourdieu. ¿La razón? Su consideración desde la visión fenomenológica de la educación, requería de una construcción conceptual, que ofreciera elementos para el tejido de las categorías del objeto de estudio en cuestión. Lo que implicaba identificar dos nociones cuya relación es muy estrecha: Educación y Capital cultural.

El primero de ellos, (educación) lo identificamos como aquella pretensión, que sustentada en proyectos trata de establecer como finalidad *convertir la información en conocimiento*. Su Identificación como un proceso a mediano y largo plazo, requiere de la asimilación y estructuración de ideas que le permitan resolver problemas de su contexto y por supuesto, de su realidad. Uno muy concreto, en el ámbito escolar, corresponde a los problemas de aprendizaje. Este aspecto lo consideramos central en el estudio, por el quehacer profesional que desarrollan en el ámbito escolar los alumnos del doctorado. En ellos, la información y sistematización de sus prácticas es utilizada como herramienta para la revisión, análisis y reflexión de sus esquemas actuales de pensamiento. Además de las posibilidades de acercamiento a la construcción de ideas nuevas, en cada uno de sus campos de acción. Lo que implica entre otras cosas, haber madurado un conocimiento.

Este conocimiento, se integra al actor social, por su proceso de origen, (formación primera) como un Capital Cultural que genera el espacio para la construcción de sus propios significados a través de la reflexión de su historicidad, basada en su experiencia real y cotidiana.

Así, la noción de educación adoptada contiene una estrecha relación con la noción de Capital Cultural, que identificamos como la forma o capacidad de estructurar los saberes con que se cuenta, (es convertir la información en conocimiento) es volumen (en saberes) y estructura (capacidad de relacionar esos saberes) sobre todo, si consideramos que la acción pedagógica escolar, exige un Capital Cultural mínimo para poder tener acceso a la interiorización de los mensajes y estímulos que después deberán manifestarse de manera objetiva en un contexto. Pero ¿Cómo se objetiva este conocimiento en el contexto de los alumnos del doctorado en Pedagogía? A través de la producción académica. La cual se

expresa como un elemento tangible que demuestra la síntesis o grado de maduración de conocimiento que se ha alcanzado respecto al objeto construido. Las manifestaciones encontradas en el presente estudio señalan que se avecinan escenarios que exigirán de acuerdo a las tendencias del mercado global, una diversificación de las expresiones objetivas de Capital Cultural que los actores poseen gracias a su formación. Los alumnos de doctorado entre ellos.

Un segundo cuestionamiento que consideramos muy relevante en la investigación y que se llevo a cabo en el planteamiento inicial del estudio era ¿Cómo reconocer los principios de diferencia en la objetivación cultural de estos actores?

El estudio permitió reconocer algunos de **los principios de diferenciación que se dan en los alumnos dentro del campo educativo**. Esos principios, que como resultado de luchas, operaron desde diferentes estrategias de formación, para después dibujarse en el espacio social y simbólico y definirse posteriormente en principios de distinción de los mismos alumnos.

Los principios de diferenciación en los alumnos del doctorado fueron ubicados en primera instancia, en la formación de origen. (Familiar) donde el papel de la mamá, fue determinante al establecer un proyecto de vida en sus herederos, a través de tres aspectos relevantes: en primer instancia, una actitud inquisitiva de formación escolar, que reflejada en los hijos, permitía el logro de metas de manera indirecta tales como la formación escolar anhelada; en segundo término, la adquisición de ciertos valores que se constituirían en los pilares de la formación tales como la responsabilidad, la disciplina, el respeto, la honestidad, entre otros. Y que inciden actualmente no sólo en el desempeño profesional y académico de ellos, sino también en su producción académica. ¿Cómo? En la selección de espacios y tiempos para la elaboración y publicación de artículos y libros, así como los compromisos laborales, al tener cuidado de rebasar los límites sobre los compromisos adquiridos y aquellos por adquirir, etc.; un tercer aspecto es el desarrollo de habilidades. La lectura y la escritura a edad temprana, se constituye en un elemento formativo de gran valor

para el aprendizaje escolar y algunos de estos alumnos lo adquirieron gracias a la participación de la madre.

En algunos casos, los principios de diferenciación se dieron durante la formación escolar destacando la de nivel superior, donde las actitudes, valores y habilidades se adquirieron de académicos con experiencia en docencia, gestión (por su experiencia en la administración escolar a través de cargos directivos), tutoría (que en la década de los 80's y principios de los 90's se identificaba como función de asesoría) e investigación. Estos académicos experimentados, impactaron en los esquemas básicos de los alumnos, ocasionando en los mismos, la reconstrucción de las actitudes, valores y habilidades, pero desde la visión de éstos experimentados líderes educativos. No hablamos de carisma personal o intelectual solamente, pues a diferencia de la formación familiar, el impacto que los experimentados académicos han dejado en los alumnos, esta acompañado de condiciones objetivas que los primeros tienen y que los segundos anhelan. Entre las condiciones objetivas más destacables se encuentran: una estabilidad laboral expresada en tiempo completo y con una categoría, una serie de prestaciones acordes a la categoría, las publicaciones, las condiciones de investigación que le permiten desarrollar cierto tipo de prácticas como el viajar y presentar trabajos en diversos eventos académicos a nivel nacional e internacional y por supuesto, a red de relaciones sociales que le permite influir en diversos espacios en la toma de decisiones. En síntesis hablamos de la posesión de dos elementos muy preciados: estatus o posición jerárquica dentro del campo educativo y un poder que tiene efectos simbólicos en los demás agentes que se encuentran en las posiciones inferiores del mapa. (Capital Simbólico)

Un aspecto altamente relevante de estos principios de diferenciación, e identificada en este estudio, es su categorización a través del habitus. Identificada como una matriz de pensamiento en los alumnos del doctorado en Pedagogía, éste se desarrollo a través de disposiciones (actitudes, valores y habilidades) que se expresaron como categorías de pensamiento que se obtuvieron como resultado de la trayectoria de formación incorporada e implantada a mediano y largo plazo por algunos actores en su proceso de formación primaria (familiar) o secundaria (escolar). Con ello, el estudio reveló la importancia y

trascendencia que tiene el capital cultural incorporado desde una edad temprana redundando en las prácticas de formación del sujeto en cuestión, y por supuesto en su aprendizaje.

¿Cómo se establece esta diferenciación de objetivación cultural en el espacio social que los alumnos del doctorado ocupan? La interrogante nos señalaba el camino a seguir en cuanto a dirigirnos al origen de la producción académica de los alumnos de doctorado. Encontrando que en su mayoría era identificada por los mismos alumnos a partir de la tesis de licenciatura, y sólo una parte mínima señalaba que esto sucedía antes de terminar la disciplina de origen. Aunque coyuntural, pues se abordaban temáticas propias de su momento, la producción de los alumnos, no se encontraba muy lejos de la matriz de pensamiento establecida en la formación primaria o secundaria. Incluso la producción en maestría (tanto la tesis como algunos artículos y libros) y doctorado tampoco se aleja de los procesos iniciales de clasificación de pensamiento. ¿Implicaba acaso que no había cambios de pensamiento en dichos alumnos? Al parecer hablamos de un proceso de formación en donde se da la maduración de ideas. El alumno se vuelve consciente de lo que reproduce e identifica a mayor escala su papel en el campo social. Su producción académica lo demuestra al presentar en diferentes escenarios del campo escolar, la construcción de la corriente de pensamiento que lo acompaña, (como un proceso tutorial) en cada uno de los documentos escritos que él elabora y difunde a otros alumnos.

El alumno de doctorado busca en su producción, obtener un conocimiento más certero respecto a la realidad en la cual se encuentra inmerso, trata de convertirse en un “docto en la temática” y ello lo conduce a prácticas de investigación cada vez más exhaustivas, pero no va sólo. Las mismas prácticas se encargan de establecer las condiciones para conformar equipos de investigación, con actores que empatan intelectualmente con él. Y por si fuera poco, las condiciones se hacen extensivas en cuanto a recursos institucionales, cuando la temática del o los proyectos de investigación son pertinentes. Así, los ensayos, ponencias, artículos, libros y los medios didácticos novedosos, encuentran un terreno fértil para su difusión y publicación.

Esta situación no es nueva y no tendría mucha trascendencia señalarlo en los alumnos del doctorado en Pedagogía, salvo por un aspecto que consideramos muy significativo, nos encontramos en un periodo de transición en torno a las formas y los medios para educar a la población mundial. La utilización de las nuevas tecnologías en la educación, pone en tela de juicio las formas tradicionales de formación de los sujetos, cuestionando severamente las competencias adquiridas bajo los tradicionales planes y programas de estudio, que por ser poco flexibles, contravienen la adquisición de las nuevas competencias en términos de habilidades informativas y de comunicación, propias de un nuevo campo de acción profesional, que requieren nuevos esquemas de pensamiento y acción. Por lo que la resistencia al cambio, es un elemento presente en los alumnos que se estudiaron, que si bien han madurado en sus ideas, estos siguen teniendo presente, esquemas tradicionales de acción. Es importante señalar que la edad promedio de las generaciones estudiadas es de 40 a 45 años. Y el grueso de su formación corresponde a un esquema de pensamiento que se encuentra amenazado por la entrada de nuevas tendencias educativas.

¿Qué repercusiones tiene esto en la objetivación cultural y en el espacio social de los alumnos de doctorado? Con este cuestionamiento, la pretensión es señalar que la formación de los alumnos de doctorado sigue considerándose como muy valiosa, (sobre todo desde la teoría del capital humano) la inversión que los gobiernos han realizado en ellos, implica recuperarlos como estandarte para los cambios que se avecinan.

Los nuevos proyectos requieren para la resolución de problemas en los diferentes campos de acción, (como el escolar y su problema del aprendizaje) de actores altamente capacitados para su dirección. Y es precisamente en la maduración de ideas, donde estos alumnos se convierten en un elemento muy atractivo. La visión y la misión de los proyectos, sólo puede ser trabajada por gente experimentada en la resolución de problemas en un campo de acción o por sujetos con un alto nivel de formación escolar. Aunque ello implica un reto para éstos actores con niveles altos de formación, deben enfrentarse a una capacitación permanente en la utilización de los medios informáticos, y serán precisamente las prácticas en los nuevos medios, lo que facilitará el proceso de transición hacia nuevos esquemas de

pensamiento y sobre todo constituirse en el medio facilitador de la enseñanza en las generaciones futuras.

Lo anterior bosquejaba la imperante necesidad de revisar el proceso de formación de los actores durante su trayecto por el Posgrado. Así, una cuestión inquisitiva era latente, ¿Cómo se conforma el Capital Cultural de los alumnos en el programa de doctorado en Pedagogía? Indagar sobre ello, implicó revisar el perfil real de ingreso. Si bien es cierto, cada uno de los alumnos del doctorado se incorpora al posgrado sin un proyecto sólido, si ingresa con un conjunto de capitales que pone a consideración del programa, (campo) el cual se encarga de recuperar el factor eficiente de cada uno de ellos, es decir, lo valioso que posee cada uno de ellos.

Entre éstos tenemos un capital cultural objetivado que se manifiesta de manera diversificada en su producción académica. Ubicamos inicialmente antologías, diseño de planes y programas, así como proyectos de investigación. Posteriormente identificamos a principios de ésta década, una acelerada participación de los alumnos de doctorado a través de ponencias en eventos educativos a nivel nacional e internacional. Así como publicaciones de artículos en revistas y artículos de libros. Actualmente algunos de ellos se encuentran incursionando en productos basados en las nuevas tecnologías tales como revistas y libros electrónicos. Su perspectiva es provocar un impacto de corto tiempo en diversas comunidades. Aunque ello implica estar inmerso en una serie de prácticas de investigación a través de la red de Internet. El reto que a asumir por parte de los alumnos de doctorado estriba en adaptarse a nuevos ambientes de interacción pedagógica, conocidos como ambientes de aprendizaje, donde la producción académica se diversificará aún más y cuya competencia dependerá de las habilidades de cada uno de los productores.

Una de las habilidades que visualizamos como de mayor valor es la comunicativa. Ello implica no solo el dominio de un discurso, sino de la capacidad de modular el lenguaje en diferentes niveles, para diferente tipo de personas, con diferente nivel de formación escolar. Por ejemplo, un alumno de doctorado, considerado (por su alto nivel académico) al ser líder de un proyecto que trata de dar respuesta a una problemática de una comunidad en

específico, debe poner en práctica su habilidad para comunicarse con los diferentes integrantes de su equipo de trabajo y corroborar que todos ellos han identificado entre otras cosas: la misión y el objetivo del proyecto.

¿Cómo se conforma todo ello en un habitus tutorial? En primera instancia, haber analizado los procesos de conformación del habitus tutorial de los alumnos de doctorado en Pedagogía, a partir del Capital Cultural Objetivado específicamente, a través de su producción académica, ha permitido identificar aquellos aspectos que inciden actualmente en el desarrollo de sus investigaciones. La incorporación de una diversidad de funciones sustantivas en el ámbito escolar, que pretende dejar atrás los esquemas tradicionales de educación, abandonando el viejo y obsoleto modo de producción académico, para incorporarse a uno nuevo, cuya característica es la diversidad. La cual se encuentra acompañada de prácticas nuevas y por ende, de la conformación de nuevos esquemas que al diversificarse, establecen un sistema más complejo que pretende una mayor duración.

¿De qué prácticas nuevas hablamos? En primer lugar, en **la docencia**, hablamos de una enseñanza a través de nuevos ambientes de aprendizaje a través de la red, que si bien no sustituyen la práctica docente en un aula tradicional, (espacio físico como lo conocemos actualmente) si tratarán de constituirse como el espacio a considerar por excelencia; en segundo lugar, **la tutoría** juega un papel muy importante en los nuevos ambientes de aprendizaje al ofrecer al alumno, un acompañante altamente capacitado (de preferencia doctor en una disciplina o campo de conocimiento) para orientarlo en la construcción de planes de formación escolar y de sus procesos de gestión tales como la obtención de becas; además de orientarlo en la elaboración de proyectos a mediano y largo plazo, entre ellos, la construcción de proyectos de vida; en tercer lugar, **la gestión**, a través de los procesos de vinculación interinstitucional, ofrece la posibilidad de acceder a recursos que no se cuentan en la institución escolar de adscripción. Además de ofrecer una visión más amplia de las prácticas escolares que se desarrollan en las diversas instituciones con las que se tiene el convenio; y finalmente, la **investigación**, la cual se desarrolla a través de cuerpos colegiados denominados en algunos casos como cuerpos académicos. Éstos, cuentan con el apoyo de sus instituciones, y de acuerdo a la pertinencia de la línea de investigación y/o del

proyecto, también pueden contar con apoyos a través de los programas establecidos por diversos organismos nacionales y extranjeros.

¿Qué hay detrás de la conformación de un habitus tutorial y de su expresión en un capital cultural objetivado? Tomas Khun señala que en los procesos de transición de un paradigma a otro, no todo lo del viejo paradigma se desecha, de hecho, hay aspectos que se recuperan con toda la intencionalidad de soportar el nuevo paradigma. Pierre Bourdieu, señala que en la transición del habitus, no todas las prácticas se desechan, incluso en la matriz de pensamiento que es impactada por nuevos esquemas, algunos de los elementos de esa matriz se conservan y acompañan el proceso de transición hacia esos nuevos esquemas. Con esto, la pretensión es señalar que en el aspecto social, donde realmente aterrizan muchos de los procesos de formación escolar, existe un motor que justifica muchas de las prácticas en uno u otro paradigma, en un modelo educativo en decadencia y uno en ascenso. Ese motor cuya base es el interés, se llama **reconocimiento**. Que se constituye como el resorte final de la conducta social y que se busca a través de la escalada de posiciones en el espacio social y obtener con ello un distintivo que demuestre que ya se es diferente respecto a otros. Es **la sed de dignidad**, pues al recibir un nombre, un lugar, una función dentro de un grupo o una institución, se es **diferente** en el espacio social.

BIBLIOGRAFÍA.

ALCANTARA Santuario, Armando

(1998) *Las políticas de Ciencia y Tecnología de Argentina y México ante la crisis de la educación superior en América Latina*, En **Educación Democracia y desarrollo en el fin de siglo**. México Ed- Siglo XXI

ANUIES

(2000), *SITUACIÓN Y PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR*, en *La educación superior en el siglo XXI*, ANUIES, México, pp.33-136.

(2001) **Programa Institucional de tutorías**. México, ANUIES.

AMADOR Bautista, Rocío (1998). **La Democratización Virtual de la universidad**. Memorias del CESU. Escenarios para la educación superior al 2005. México, CESU. UNAM.

AMAT Noguera, Nuria. (1995) **La documentación y sus tecnologías**. Madrid, España. Ed. Pirámide.

ANDER-EGG, Ezequiel. (2000) Diccionario de Pedagogía. México, F.C.E. P.295

ANDIÓN Gamboa, Mauricio. (2005) *La universidad como campo de producción y reproducción cultural*. En Gallegos Carlos, et.al. **Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura**. México, UNAM-UNACH. Pp.200-208.

ANUIES. (2000) **Programa Institucional de Tutoría**. México.

ARREDONDO Galván, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes. (2004) **Campo científico y formación en el posgrado**. México. UNAM-Plaza y Valdés.

ASCENSI, J. Angel Lazaro. "Et. Al" (1986) **Manual de orientación escolar y tutoría**. España, Narcea.

AYALA Aguirre, Francisco G. (1999) **La función del profesor como asesor**. México Trillas-ITESM.

BACHELARD, Gastón. (1986) **La formación del espíritu científico**. México, Trillas.

BARNETT, Roland. (2001) **Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad**. Barcelona. Gedisa.

BAUDRIT, Alain. (2000) **El tutor: procesos de tutela entre alumnos**. España, Paidós.

BECHER, Tony. (1989) **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.** Barcelona, España. GEDISA.

BERGER, Peter. (1999) **EL Dosel sagrado. Para una teoría sociológica de la religión.** Barcelona. Kairos. 3ª. Ed.

BERGER Peter y Thomas Luckmann. (2001 novésima impresión)
La construcción social de la realidad. Arg. AMORRORTU

BORRAYO Rodríguez, Cármen Leticia; Sandoval Aragón, Sérgio Lorenzo "Los Posgrados interinstitucionales: una propuesta basada en la asesoría". OMNIA. (MEXICO), No: 36-37, Año: 97, Págs: 138-140.

BOURDIEU, Pierre.

(1988) Homo Academicus. USA, Stanford University Press.

(1990) Sociología y Cultura. México, Grijalbo.

(1991) **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.** México, Taurus.

(1996) Cosas dichas. Barcelona, Gedisa.

(1998) **El sentido práctico.** Argentina.

(1999) Razones Prácticas, sobre la teoría de la acción, Barcelona, España Ed. Anagrama.

(1999) Meditaciones Pascalianas. Barcelona, Anagrama.

(2000a) Poder, derecho y clases sociales. España, ed. Desclée.

(2000b) Capital cultural, escuela y espacio social. México, siglo XXI.

(2000c) Cuestiones de Sociología. España, Ed. ISTMO.

(2000d) Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires, Arg. Nueva Visión.

(2000e) los usos sociales de la Ciencia. Buenos Aires, Argentina. Nueva Visión.

(2002 3ª. Ed.) **Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.** Barcelona, ANAGRAMA.

BOURDIEU, P. Chamboredon, J.C. y Passeron J.C. (1988b) **El oficio de Sociólogo.** 17ª. Ed. En español, México, Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y Wacquant, L. (1995) Respuestas por una Antropología reflexiva. México, Grijalbo.

BOURDIEU, p. y Jean Claude Passeron.

(1996) **La reproducción.** México. 2ª. Ed. Fontamara.

(2003) **LOS HEREDEROS. Los estudiantes y la Cultura.** 1ª. Ed. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI, (1964, Ed. Minuit, Francia)

BROWN César, Javier. (2000) "Elementos para una teoría bibliotecaria". En **Temas bibliotecológicos.** México SEP-ENBA.

BRUNNER, José Joaquín, (2000) *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias*

desafíos y estrategias, en **Seminario sobre Perspectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe**, UNESCO, Santiago de Chile, agosto.

CARBALLO Santaolalla, Rafael "Evaluación de programas de intervención tutorial". Revista complutense de **Educación**. (español), Vol: 7, No: 1, Año: 96, Págs: 97-118.

CARRETERO, Mario (1997) **Constructivismo y educación**. Buenos Aires, AIQUE.

CARRIZO, Gloria, et. Al. (1994) **Manual de fuentes de información**. Madrid, España. Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Libreros (CEGAL)

CASILLAS, Miguel A. (2005) *La teoría de los campos y el campo universitario mexicano. Homenaje a Pierre Bourdieu*. En Gallegos Carlos, et.al. **Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura**. México, UNAM-UNACH. Pp. 209-226

CASTRO, Carlos. (2005) *producción simbólica y Poder*. En Gallegos Carlos, et.al. **Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura**. México, UNAM-UNACH. Pp. 51-69.

CORDERA Campos, Rafael y David Pantoja Morán Coord. (1995) **Políticas de Financiamiento de la Educación Superior en México**. México, CESU-Porrúa.

CORTÉS Rocha, Xavier "La tutoría en el Posgrado de la UNAM". OMNIA. (México), No: 13-14, Año: 89, Págs: 23-28.

COUTURE de Troismonts, R. (1975) **Manual de técnicas en documentación**. Buenos Aires Argentina Ed. Marymar.

CRUZ Mundet, José Ramón. (1996) **Manual de Archivística**. Madrid, España. Ed. Pirámide.

DÍAZ Barriga Ángel (1998) *Organismos internacionales y la política educativa*. En **Educación Democracia y desarrollo en el fin de siglo**. México Ed- Siglo XXI

DIDRIKSSON Takayanagui, Axel (2000) *Los cambios de la universidad contemporánea En la universidad de la innovación*. México. UNESCO

DUCOING, Watty Patricia. (1998) **La formación en investigación en el Colegio de Pedagogía**. Un análisis metodológico en la perspectiva del plan de estudio. México Cuadernos del CESU No. 9 UNAM.

DURKHEIM, Emilio

(1987) **El suicidio** 2ª- ed. México, Ed. Premia.

(1995) **Las reglas del método sociológico**. México, ed. Coyoacán.

ESPADAS Ancona Uuc-Kib, (2000) *Estructura socioeconómica de México*, Nueva Imagen, México.

FERNÁNDEZ, Ma. del Socorro (1997). **Calidad del Posgrado en Administración desde la óptica del egresado**, en Revista OMNIA. México.

FILLOUX, Jean Claude. (1996) **Intersubjetividad y formación**. Formación de formadores. Buenos Aires, Argentina. Serie los documentos 3. Ed. Novedades Educativas.

GARCÍA Romero, Héctor Alberto (2000) Prácticas y procesos del posgrado en pedagogía: eficiencia terminal. En Ricardo Sánchez Puentes **Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal**. México. UNAM-Plaza y Valdéz. Pp. 91-107

GARCÍA, Salord, Susana. (2005) *Escuela, Skholé; habitus escolástico*. En Gallegos Carlos, et.al. **Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura**. México, UNAM-UNACH. Pp.31-50.

GIBBONS. Michael (1998). **Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI**. Conferencia, UNESCO, París, Francia, 75p.

GIROUX, Henry. (1997) **Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas**. Barcelona. Paidós.

GOROSTIAGA, Xabier (2000), *En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe*, en López S. , F. y Filmus, D. (2000), *Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos, América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas*, IESALC-UNESCO.

HEREDIA Herrera, Antonia. (1995) **Archivística general. Teoría y práctica**. Sevilla, España. Ed. Diputación provincial de Sevilla.

HUSSERL, Edmund. (1986) *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. FCE. México. 1986.

IBARRA Rosales, Guadalupe (2003) *Tendencias del conocimiento en la formación de investigadores en la UNAM*. En Chehaybar y Kuri, Edith y Rocío Amador Bautista. **Procesos y prácticas de la formación universitaria**. (pensamiento universitario No. 93 3ª.época) México, UNAM-CESU. 97-124.

JIMÉNES, Isabel.

(2005a) *Para estudiar la Génesis del pensamiento Bourdiano*. en Jiménez Isabel. **Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra**. México. UNAM-Plaza y Valdéz. Pp. 53-78.

(2005b) *Escuela, Skholé; habitus escolástico*. En Gallegos Carlos, et.al. **Pierre Bourdieu. Campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura**. México, UNAM-UNACH. Pp. 161-185.

KUHN, Tomas. (1989) **¿Qué son las revoluciones científicas?** España, Paidós.

LÓPEZ Yepez, José y Juan Ros García. (1993) **¿Qué es documentación? Teoría e historia del concepto en España.** Madrid, Síntesis. 157p.

MARTÍNEZ, Peniche, Jorge y Alejandro Pisanty Baruch (1996). **Medios y tecnologías para la educación a Distancia.** Informe técnico México, CESU UNAM, agosto.

MENDOZA Rojas, Javier. (2002) *Las políticas de Educación Superior y el Cambio institucional.* En Humberto Muñoz García. **Universidad política y cambio institucional.** México, UNAM Pp. 105-142.

MORDUCHOWICZ, Roxana (2004) **El Capital Cultural de los jóvenes.** México. FCE.

MORENO Bayardo, María Guadalupe. (2000) *Los procesos de formación en los posgrados en educación.* En **problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI.** En cuadernos de investigación No. 5 Campeche, México. U. Autónoma del Carmen. Pp. 59-81.

MORÍN, Edgar (1999) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Francia, UNESCO. 68p.

NOVOA G. M.A. (1990) **Principios de bibliografía y archivística.** España. Ed. Tórculo.

ORTEGA, Sylvia (2000). **La importancia de la formación de doctores en México, Ciencia y Desarrollo,** Ene-Feb.

PERE Arnaiz, Sofia Isús. (1998) **la Tutoría, Organización y Tareas.** México, GRAO.

PINTO, Louis. (2002) *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social.* México, Siglo XXI.

PIÑA Osorio, Juan Manuel. (1998) *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas.* México. UNAM-Plaza y Valdéz.

RAMO Travér, Zacarías (2000), **Éxito y Fracaso escolar. Culpables y víctimas.** Escuela Española. Pp. 13-39.

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo. (1995) **Enseñar a investigar. Una Didáctica Nueva en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.** México. UNAM-Plaza y Valdéz. (*)

SÁNCHEZ Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván (coordinadores). (1995) *El Posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en la UNAM. Memoria del seminario académico realizado en la unidad de seminarios de la UNAM.* Mayo. México. UNAM.

(1998) *Pertinencia social y académica del posgrado panorama y perspectivas del posgrado en México.* En Educación Democracia y desarrollo en el fin de siglo. México Ed- Siglo XXI

(2000) **Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal.** México. UNAM-Plaza y Valdéz.

(2001) **Pensar el Posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM.** México. CESU, UNAM-Plaza Y Valdéz.

SCHELLENBERG, T.R. (1987) Archivos modernos. Principios y técnicas. México AGN.

SCHUTZ, Alfred.

(1993) **La construcción significativa del mundo social.** Barcelona, Esp. Ed. Paidós.

(1995) **El problema de la realidad Social.** Buenos Aires Arg. Ed. Amorrortu.

SERRANOS, García, Gabriel de (1989) Acción tutorial en Grupo. Plan básico de actuación de tutores. España, Escuela Española.

TUNERMANN. C. (2000) La educación para el siglo XXI, en López Segre, F. Y Filmus D. **Memoria del tercer encuentro de estudios prospectivos. América 2020: Escenarios, Alternativas y Respuestas,** Ed. IESALC-UNESCO. México.

UNAM.

(1999) **Programa de maestría y doctorado en Pedagogía.** México.

(2000a) Los tutores y sus alumnos. Doctorado en Ciencias Biomédicas. México.

(2000b) reglas de operación del sistema tutorial de posgrado en Derecho.

(2005) Perfil de competencias del tutor de posgrado de la UNAM. México. UNAM-Dirección General de Estudios de Posgrado.

VILLASEÑOR García Guillermo ()Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: Una de las trayectorias de educación superior en México. En investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí, Aula XXI Santillana.

WACQUANT, Loïc. (2005) Claves para leer a Bourdieu. En Jiménez Isabel. **Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra.** México. UNAM-Plaza y Valdéz. Pp. 53-78.

WEGNER, Etienne (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. España, Paidós. 352p.

YARZABAL, Luis (1999), La educación superior frente a los dilemas y desafíos del próximo milenio” y “La educación superior en la región: principales tendencias, en Yarzabal, L., **Consenso para el cambio en la educación superior,** UNESCO, París, 270p.

ZORRILLA, Juan Fidel. (1995) Las políticas de financiamiento de la educación superior. En CORDERA Campos, Rafael y David Pantoja Morán Coord. **Políticas de Financiamiento de la Educación Superior en México.** México, CESU-Porrúa.

HEMEROGRAFÍA

AGUIRRE L., M. Esther (1982), "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores", *Perfiles Educativos, CISE*, No. 17, julio-septiembre 1982, México, pp.12-26.

ALCANTARA, Santuario, Armando. (1990) *Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria*, en **Perfiles Educativos** No. 49-50, julio dic. México, CISE-UNAM. Pp.51-55.

ALVARADO Hernández, Víctor Manuel (1997) **El contexto docente: un punto de vista desde la Sociología de la educación**. Mex. En Revista Bibliotecas y Archivos.Vol. 1 No.4.1997. pp.45-50.

ALVARADO Hernández, Víctor Manuel y Rosalba Romero Escalona.

(2004) **Los aspectos cualitativos de la tutoría en educación superior**. En I Encuentro Nacional de Tutoría. Cd. De Colima, Colima. México. Y en Rev. Planeación y Evaluación educativa. ENEP Aragón UNAM. No. 32 dic. Pp.32-40.

(2003) **Las publicaciones de la ENBA. Un diagnóstico a partir de su Capital Cultural Objetivado**. En Memoria del II Congreso Internacional de Educación en Chiapas, Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México. Y IV Congreso Nacional de Investigadores de Bibliotecas y archivos. San Luis Potosí, México.

ARREDONDO Galván, Martiniano. Et. Al. (1989) *Los procesos de la conformación de los agentes de la investigación educativa*. En **Cuadernos del CESU**. México, UNAM. Pp. 7-66.

BOURDIEU, Pierre. (1987) *Los tres estados del capital cultural*. En Rev. **Sociológica UAM-Azacapotzalco** No.5 año 2 pp. 12-17. Tomado de actas de la Recherche en Ciencias Sociales nov. De 1979. traducción de Monique Landesmann.

CABRERA Fuentes, Juan Carlos y Leticia Pons Bonals (2003) Aportes de Bourdieu a la investigación educativa. UNACH. Presentado en el **VII Congreso COMIE**, Guadalajara.

CASANOVA Correa, Juan; Ruíz López, Claudia "El profesor universitario como profesor tutor: hacia una universidad del siglo XXI". Tavira: Revista de **Ciencias de la Educación**. (España), No: 17, Año: 2000, Pp.: 15-26.

COLINA Escalante, Alicia de los A. (tesis doctoral 2002) Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y Hábitus. Tlaxcala, México. U. A.T. 296p.

CONTRERAS, Contreras, Marcela Olivia (2003) **La efectividad de la tutoría complementaria**. México, ENEP ARAGÓN, posgrado en Derecho, ensayo personal, mimeógrafo 20p.

DIDRIKSSON, Axel (2001), *El cambio como tendencia dominante en la educación superior: presente y futuro*, México, Mimeo, 40p.

ESCAMILA Salazar, Jesús; Guzmán Álvarez, Sérgio. La tutoría como una propuesta para apoyar el proceso educativo". **Planeación y Evaluación Educativa**. (México), No: 19, Mes: FEB, Año: 99, Págs: 13-17.

GALLEGO Matas, Sofia "Función tutorial en la universidad: una aproximación teórica". **educación y ciencia**. (México), Vol: 6, No: 12(26), Mes: JUL-DIC, Año: 2002, Págs: 53-63.

GARCÍA Adan, Ma. Isabel; Rodrigo Mata, Ma. Paz "Acción tutorial en e.g.b.". CENEBA. (España), No: 10, Mes: ABR, Año: 1990, Págs: 8-9.

GRAEF Z., Federico (2002), "Programa para el fortalecimiento del Posgrado Nacional", *OMNIA, El posgrado, un proyecto nacional*, Año 18, Número especial, UNAM, México, p.19.

EHRlich Quintero, Patricia. (2001) Problemas pedagógicos de la asesoría de tesis de posgrado. Ponencia presentada en: **Pedagogía 2001. "Encuentro de los Educadores"** febrero. Mimeo. 8p.

HERRERA Márquez Alma (2001) *El cambio en la Década de los 90: Estudio comparado de diez universidades públicas de México*, México Mimeo 50 p.

KUSCHICK, Murilo.(1987) Nota sobre la Sociología de Pierre Bourdieu. En Revista Sociológica, México, UAM-Azcapotzalco. No. 5, año 2, pp. 19-23.

MUÑOZ, Blanca (2001) **Cultura de masas (Sociología de la)** España, Universidad Carlos III, Madrid.

SEP, (1993)

Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación México

Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado

(2002). *Educación Superior de buena calidad* SEP CONACYT.

(2001) **Plan Nacional de Educación 2001-2006**.

(2001) **Programa Nacional de Educación 2001-2006**. México, SEP

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS EN INTERNET.

AUSTIN Millán, TOMÁS R. (2000) FUNDAMENTOS SOCIALES Y CULTURALES DE LA EDUCACION, *Sociólogo y Antropólogo Social*. Editorial Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, Chile,
http://www.geocities.com/tomaustin_cl/educa/libro1/cap6.htm#_Toc463346544

BOURDIEU Pierre

(2000) **El capital cultural y la reproducción social.**

<http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic3.htm> consultado el día 11 de junio de 2003.

(2000) **Teorías sociológicas de la educación.**

http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo3/teor_socol_educac_4.htm consultado el día 2 de abril de 2003.

(1993) **Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático.** en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 96-97, marzo de 1993, pp.49-62. En

http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/Espiritus_de_Estado_bourdieu.htm

Consultado el día 18 de mayo de 2006.

BROWN, Seely: Duguid John Universities in the digital age 1995.

<http://www.parc.xerox.com/ops/members/brown/papers/university.html> consultado el 9 de febrero de 2005.

HERNÁNDEZ Hernández, Julieta y Jaime Vázquez Díaz (2002) **Formación de tutores: una experiencia.** (SUA) En memorias de SOMECE

<http://www.somece.org.mx/memorias/2002/grupo4/Hernandez1.doc>

KEARNEY, Nick (2001) **Comunidades de aprendizaje. Un enfoque pedagógico de futuro.** Valencia, España. Informe 2001.

LÓPEZ, Alexander. (2002), “La formación de una nueva imagen pública. La Educación Superior en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación* , pp.1-14.

http://www.compus.oei.org/revista/brame_buscador.htm

LOIZAGA, Patricio (1996) Pensadores contemporaneos (diccionario) Barcelona, Emecé.

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/caama215.htm>

MARTÍN Criado, Enrique. (2002) *Habitus* en Román Reyes (Dir) Diccionario Crítico de las Ciencias Sociales, España. Consultado el día 27 de noviembre de 2003.

<http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>

MARTINEZ, J.S. Las clases Sociales y el capital en Pierre BOURDIEU. En línea 31-01-2000.

<http://sociologia.usal.es/mfe/content/Documentos/Materiales.htm>

UNESCO (1998), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, 31 p. <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/world.htm>

WEGNER, Etienne. **Themes and Ideas: Communities of practice.** <http://www.ewenger.com/ewthemes.html> acceso febrero 10 de 2005.