



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

## FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E  
INVESTIGACIÓN

“HABITUS Y CAPITAL CULTURAL DE LOS ALUMNOS DE  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS  
SUPERIORES ARAGÓN. UNAM (1999-2003)”

# T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA  
P R E S E N T A :  
MTRO. EDUWIGES TORRES CAMPOS.

DIRECTOR DE TESIS:  
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

COMITÉ TUTORAL:  
DR. MIGUEL ÁNGEL MARTÍNEZ RODRÍGUEZ  
DRA. LEONOR ELOINA PASTRANA FLORES

LECTORES:  
DRA. SILVIA FUENTES AMAYA  
DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA

SAN JUAN DE ARAGÓN, EDO. DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2009.





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

## A MI FAMILIA

*At la fortaleza de mi hermano, Moisés.*

*At la sencillez de mi hermano José. J.*

*At la alegría de mi hermano Isidro.*

*At la calidez de mi hermano Domingo.*

*At la gran inquietud de mi Htermana, María.*

*Atl sufrimiento de mi madre.*

*At mi padre.*

*At las familias, Torres Sánchez, Torres Cruz, Martínez  
Torres, Velasco.*

*At todos aquellos que me apoyaron, gracias*

A MI ALMA MATER. LA UNAM

A MI PUEBLO QUE SE ENCUENTRA ESCONDIDO EN  
UN RINCÓN DE MICHOACÁN.

## **PARA MI LILY.**

*Vivir como si hoy fuera el último día de nuestra existencia, hace que nuestras prácticas de vida sean diferentes.*

*Vivir con la pasión y el deseo de propuesta de disfrutar en un mundo mejor, ante un mundo cada vez más desgarrador, hacen de la existencia un placer, aunque también un dolor, ante el sufrimiento y la dificultad de quienes existen en las garras de la pobreza y la miseria.*

*Vivir implica reír y llorar.*

*Vivir es alegría y tristeza.*

*Para vivir es necesario nacer y morir, porque aún el muerto, cuando existe en el recuerdo de los vivos, vivo se encuentra.*

*En el placer de mi existencia, vivo la vida feliz contigo a mi lado, como la lluvia que da vida a la vida, como el agua que da satisfacción al sediento, Grito al universo, mi agradecimiento, por apoyarme a culminar nuestro doctorado, mi Lily.*

*Chula, las virtudes son tuyas, los errores son míos.*

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
Introducción	1
<b>CAPÍTULO UNO EL POSGRADO EN MÉXICO (1984-2004)</b>	
I.- Presentación	10
II.- Sinopsis del posgrado en México	12
III.- Diagnóstico del posgrado en México (1980-2003)	25
<b>CAPÍTULO DOS EL CAMPO PEDAGÓGICO EN LA UNAM</b>	
I.- Contexto general	43
II.- El campo pedagógico	44
III.-Esbozo histórico de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México	58
3.1.- Escuela Nacional de Altos Estudios	58
3.2.- Facultad de Filosofía y Letras	64
3.2.1. Autonomía de la Escuela Normal Superior	66
3.3.- El Departamento de Ciencias de la Educación	68
3.4.- El Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras	71
IV.- El posgrado de pedagogía en la FES Aragón	76
4.1.- Panorama sociohistórico	77
4.2.- Breve reseña histórica de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón	80
<b>CAPÍTULO TRES METODOLOGÍA</b>	
I.- Análisis de la práctica social del agente	86
II.- Diseño de los fundamentos de la investigación	93
III.- Análisis e interpretación de resultados	97
3.1.- Primera generación	
3.1.1.-Datos generales	97
3. 1. 2.- Núcleo y ámbito familiar	99
3. 1. 3.- Trayectoria académica	101

3. 1. 4.- Prácticas de estudio	104
3. 1. 5.- Disposiciones profesionales	106
3. 1. 6.- Acciones laborales e intereses	107
3. 2. – Segunda generación	
3.2.1.- Datos generales	110
3. 2. 2.- Núcleo y ámbito familiar	111
3. 2. 3.- Trayectoria académica	113
3. 2. 4.- Prácticas de estudio	115
3. 2. 5.- Disposiciones profesionales	117
3. 2. 6.- Acciones laborales e intereses	118
3.3.- Tercera generación	
3.3.1.- Datos generales	120
3. 3. 2.- Núcleo y ámbito familiar	121
3. 3. 3.- Trayectoria académica	123
3. 3. 4.- Prácticas de estudio	125
3. 3. 5.- Disposiciones profesionales	126
3. 3. 6.- Acciones laborales e intereses	127
3.4.- Cuarta generación	
3.4.1.- Datos generales	129
3. 4. 2.- Núcleo y ámbito familiar	130
3. 4. 3.- Trayectoria académica	133
3. 4. 4.- Prácticas de estudio	136
3. 4. 5.- Disposiciones profesionales	138
3. 4. 6.- Acciones laborales e intereses	139
3.5.- Datos estadísticos	142
3.5.1.- Descripción analítica	144

## **CAPÍTULO CUATRO HABITUS Y CAPITAL CULTURAL DE LOS ALUMNOS DEL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

I. Antecedente	152
II.- El campo de los alumnos del doctorado en pedagogía	152
2.1. La relación de los agentes en el campo	156
2.2.- La posición de los agentes en el campo	158
2.3.-Condición económica de los agentes	161
III.- El habitus de los alumnos del doctorado en pedagogía	
3.1.- La relación entre el habitus y campo	163
3.2.- Prácticas y acciones de los alumnos de doctorado en pedagogía	165
3.3.- Disposiciones de los alumnos de doctorado en pedagogía	168
3.3.1.-Prácticas de los padres y hermanos del doctorante	170
3.3.2.- Modo de vida	172
3.4.- Percepción y apreciación de los alumnos de doctorado en pedagogía	174
3.4.1.-La práctica laboral de los estudiantes del doctorado en pedagogía	175
3.4.2.- La práctica formativa de los estudiantes del doctorado en pedagogía	178
3.4.3.- Problemáticas que propician el bajo índice de doctores de pedagogía en la FES Aragón	182
IV.- El capital cultural de los alumnos de doctorado en pedagogía	183
4.1.- Capital cultural incorporado o interiorizado	186
4.2.- Capital cultural objetivado o adquirido	187
4.3.- Capital cultural institucionalizado	188
V.- Enfoque relacional	191
5.1.- Espacio social	191
5.2.- Prácticas y acciones	192
5.3.- Capital cultural	194

<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	197
<b>A MANERA DE PROPUESTA</b>	209
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	212
<b>ANEXOS</b>	
I.- Ley constitutiva de la escuela nacional de altos estudios	230
II.- Plan general de la escuela de Altos Estudios	235
III.- Ley constitutiva de la Universidad Nacional de México	261
IV.- Decreto presidencia de Álvaro Obregón	269
V.- Escuela Normal Superior. (Plan de estudios, 1926)	271
VI.- Bases para la concesión de grados universitarios de Ciencias de la educación	278
VII.- Organización académica 1967. Plan de estudios de Pedagogía	283
VIII.- Cuestionario aplicado a los doctorantes de la FES Aragón	285
IX.- Guía de entrevista aplicada a los doctorantes de la FES Aragón	293



## INTRODUCCIÓN

A partir de los últimos diez años, el posgrado en sus diferentes modalidades ha sido objeto de estudio por parte de diferentes investigadores (Sánchez, 1995a, 2000b, 2001c, 2004d; Arredondo, 1997a, 1998b, 2000c, 2001d, 2006e; Moreno, 2000a, 2002b; Piña, 2000a, 2001b, 2003c, 2004d; Santa María, 2000a, 2001b, 2004c; Esquivel, 2002, Valenti, 2002; Reynaga, 2002; Ruiz, 2002a, 2004b, 2007c; Díaz, 2000a, 2002b; Didriksson, 2002; Sánchez 2006; Sandoval, 1996; Manero, 1995; Garduño, 1998; Aceves, 2000; Ponce, 2004; Soria, 2000; Garibay, 2000; Álvarez, 2002; Medina, 2002; Gutiérrez, 2002; Fresán, 2002; Fierro, 2004; Tapia, 2004; Ducoing, 1991); entre otros. No obstante, dada la amplitud e importancia del posgrado en México existen temas en los que es necesario profundizar, así como explorar nuevos planteamientos.

El posgrado analizado desde una perspectiva del discurso de la política educativa comienza a tener mayor relevancia para los gobiernos a partir de la década de los años ochenta, al observarlo como una plataforma sólida, capaz de formar de manera eficiente los recursos humanos que necesita el país para competir en el mercado actual (globalización). En la práctica, la inversión en ciencia y tecnología, espacio en el que juega un papel preponderante el posgrado, el discurso queda muy distante de la realidad. En el año 2004, el gobierno de México sólo invirtió 0.43% y en 2007 el 0.35% del producto interno bruto (PIB), alejándose cada vez más del 1% que, como mínimo han recomendado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otros organismos internacionales.

El periodo transitorio de un modelo de economía cerrada a otro de libre mercado, provocan toda una serie de reformas que llevan a la transformación de las instituciones. En el caso de las instituciones de educación superior, entre otros cambios, se amplía el número de lugares de estudiantes en el posgrado, por lo que se abren, previos convenios, entre los consejos técnicos de diferentes universidades del país, programas de doctorados en instituciones universitarias. La Facultad de Estudios Superiores (FES-Ar) Aragón que

durante la década de los años noventa comienza a impartir los doctorados en derecho, economía y pedagogía, reformando a su vez, la maestría de enseñanza superior que impartía desde los años ochenta, es tan sólo un ejemplo de esos cambios

En relación al aumento de alumnos matriculados en posgrado (considerando especialización, maestría y doctorado), en 1980 el total de alumnos era de 25 502, cantidad que se incrementa a 139 669 en el año del 2003 (anuario estadístico, 2004, p. 5), no obstante el crecimiento de matriculados, el número de alumnos en posgrado sigue siendo inferior, al representar tan sólo el 5% aproximadamente del total del conjunto de la educación superior. Esta situación refleja uno de los tantos problemas por los que atraviesa el posgrado en México.

La población escolar de posgrado por nivel de estudio, en el caso del doctorado tiene un incremento constante de los años de 1999 al 2003, contando en el primer año con una población de 7 911 alumnos, elevándose la cifra a 10 825 en el 2003, (anuario estadístico, 2004, p. 5).

La década de los noventa, es el período histórico en el que las Instituciones de Educación Superior (IES) se esfuerzan por mejorar la calidad de sus respectivos posgrados, al elevar la tasa de crecimiento de 1994 a 2004 del 10% anual, con el problema de la desigualdad en la distribución geográfica de los programas. El 59% de los alumnos de posgrado se centra en cinco entidades de la república: el Distrito Federal, Puebla, Nuevo León, Estado de México y Jalisco (anuario estadístico, 2004, p. IX).

La población escolar de doctorado dividida por áreas de estudio (Ciencias agropecuarias; Ciencias de la salud; Ciencias naturales y exactas; Ciencias sociales y administrativas; Educación y humanidades e ingeniería y tecnología) a partir de 1984 y a la fecha (2009), muestran un incremento de matriculados.

Al considerar únicamente el área de educación y humanidades de 1999 al 2003, encontramos un incremento poblacional en el doctorado de 1 385 alumnos, en el primer año, para sumar en el segundo, una población de 2 101 estudiantes, con una disminución en el año 2000 de 1 356 doctorantes (anuario estadístico, 2004, p. 7).

El crecimiento de matriculados en el posgrado de manera general, así como del doctorado, de manera particular, a partir de 1999 hasta la fecha (2007), es sin duda considerable, sin embargo, si partimos de la comparación relativa entre México y Estados Unidos, en relación al número de doctores, en el marco del modelo económico actual, y como miembros de un tratado de libre comercio, la diferencia entre un país y el otro es bastante amplia. La nación del norte contaba en el 2000 con 45,000 doctores, México en cambio solamente tenía 1069 (Ruiz, 2007, p. 91).

La década de los años noventa marca el inicio de los cambios en el Sistema Nacional de Educación a pesar de la diferencia con Estados Unidos, con respecto al número de graduados en el doctorado.

Los cambios en el campo de la educación superior en México, en la historia moderna inician con la modernización educativa (1989-1994), que se expande y se consolida, apoyado en las metas del programa de desarrollo educativo 1995-2000, que tiene como misión, entre otras, duplicar la matrícula del posgrado, así como el mejoramiento del profesorado de educación superior, facilitando su formación en el posgrado, tal como se establece en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Por otra parte el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a principios de la década de los noventa estableció el padrón de programas de posgrado de excelencia, otorgando becas y apoyos a programas que garanticen niveles de calidad.

En tal escenario, la Universidad Nacional Autónoma de México, particularmente la Facultad de Filosofía y Letras, el 18 de septiembre de 1991, considerando el Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado en 1986, el Consejo Universitario conoció y aprobó la propuesta de la división de

estudios de posgrado de la citada Facultad, surgiendo así los doctorados tutorales en las distintas disciplinas impartidas por la misma Facultad. “(...) Ahí nació el doctorado en Pedagogía bajo el sistema tutorial, que recibió la primera generación en abril de 1992 (...)” (Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 2001 p.14).

El sistema tutorial consiste en que el alumno sea encauzado por el tutor y los miembros del comité académico a la aplicación de las actividades académicas que le permitan realizar la investigación que le servirá como trabajo de tesis de grado. En el programa tutorial, los créditos desaparecen, para ser sustituidos por actividades académicas pertinentes al proyecto de investigación, fortaleciendo así, la formación disciplinaria del estudiante. El tiempo que tiene el alumno para obtener el grado es de cuatro semestres, aunque se le brinda un máximo de ocho semestres para ello. “El comité académico podrá autorizar, excepcionalmente y previa evaluación del caso, la permanencia del alumno hasta por 4 semestres adicionales. (Art. 22, RGEP).

La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), y la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, al igual que el Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE), como entidades académicas participantes en el nuevo programa de maestría y doctorado en pedagogía, aprobado por el Consejo Técnico de cada institución, en los dos últimos meses del año de 1998 (aprobado por el Consejo Académico de las Humanidades y las Artes, el 9 de febrero de 1999), unen esfuerzos para formar un programa único en el que participan las tres entidades universitarias, con la finalidad de incrementar el número de doctores que el país requiere. No obstante la serie de problemas por las que atraviesa el posgrado en México

La situación del posgrado en México, presenta entre otros, los siguientes problemas: “número insuficiente de docentes con perfil deseable; docentes que aún no maduran y/o consolidan su proceso de formación y producción en investigación y son involucrados tempranamente en posgrados; IES sin cuerpos académicos consolidados; importación de docentes de otras IES por hora, curso, etc.; carencia de cuerpos académicos que realicen investigación

que respalden procesos sólidos de formación; falta de infraestructura; problemas financieros; falta de claridad en la orientación del posgrado; crecimiento inercial de posgrado en la gran mayoría de la IES; ausencia de tutorías específicas para el posgrado; carencia de acuerdos para el seguimiento de los problemas particulares de los programas de posgrado (y la falta de estrategia para el seguimiento de los alumnos desde su incorporación al programa, su permanencia, egreso y obtención del grado (...)" (Reynaga, 2002, p. 53).

Estas problemáticas han sido abordadas desde diferentes temáticas y por diversos investigadores, así como de estudiantes de maestría y doctorado. Sobre el posgrado, entre otros temas, se estudian las prácticas y procesos de formación; estudios de carácter exploratorio y comparativo de los procesos y prácticas de formación de los programas de las ciencias sociales y humanidades, de la salud y ciencias experimentales; problemáticas, como la expansión, operación, administración y burocracia, eficiencia terminal y/o impacto con la sociedad, la industria, la ciencia y la tecnología. Los actores estudiados en los trabajos realizados sobre el posgrado son, entre otros; los alumnos, profesores, investigadores, administrativos y directivos.

Sin perder de vista la existencia de un grupo nutrido de investigadores que tienen como objeto de estudio la eficiencia terminal del posgrado en México, el siguiente trabajo de investigación, enfocado a estudiar tal problemática, delimitada en tiempo y espacio, tiene como objetivo conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado de Doctor de los alumnos del doctorado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón de sus primeras cuatro generaciones (1999-2003), mediante el tema: habitus y capital cultural de los alumnos de doctorado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM (1999-2003).

El Reglamento General de Estudios de Posgrado, aprobado por el Consejo Universitario en sesión del 14 de diciembre de 1995, publicado en la Gaceta de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 11 de enero de 1996, tiene, entre otros principios, elevar la eficiencia terminal, así

como acortar los tiempos de titulación (artículo 22, RGEP). La intención del nuevo reglamento es superar, entre otros problemas, los largos procesos en los que los alumnos incurrierían para obtener el grado. Un alto porcentaje de alumnos de doctorado, obtenían el grado, en un lapso de 10 a 15 años, una vez concluido los créditos en su formación doctoral.

“De 1996 a 2002, periodo al que denominamos de la unificación y creación del actual Sistema Universitario de Posgrado, se ha avanzado sobre todo, en el logro de siete grandes principios: 1. Articulación de las entidades académicas; 2. Construcción de cuerpos colegiados que realizan la conducción académica de los programas; 3. Establecimiento de un sistema tutorial; 4. Flexibilidad en cuanto a la realización de cursos en entidades académicas diversas; 5. Desarrollo de la ínter y la multidisciplina; 6. Vinculación con otros programas nacionales e internacionales; y 7. Evaluación permanente, tal como lo establece la reforma de 1996, plasmada en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP)” (plan de desarrollo del posgrado de la UNAM 2002-2007, 2004, pp. 16,17).

No obstante, los logros presentados, en cuanto a la articulación, estructuración y formación de cuerpos colegiados en la conducción del posgrado, siguen vigentes, entre otros problemas, la baja eficiencia terminal. “Entre 1992 y 1998, han sido aprobados, en el marco de nuestro doctorado (pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM), 65 proyectos de investigación; de entre ellos 63 han seguido su curso normal y han logrado graduarse, (...) 18 alumnos” (Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 2001, p. 20). Lo que representa el 27% de estudiantes que obtienen el grado de Doctor en pedagogía.

En el caso particular de la Facultad de Estudios Superiores (FES-Ar) Aragón, en el periodo de inicio de la impartición del doctorado de pedagogía en 1999 hasta el año del 2003, ciclo en el que se han inscrito cuatro generaciones, de un total de 31 alumnos incorporados al doctorado han obtenido el grado de Doctor, hasta el cierre de la investigación (2006), 7 personas, es decir, el 22.5%.

Las reformas al Reglamento General de Estudios de Posgrado, en general, y al programa de maestría y doctorado en pedagogía de la UNAM, en particular, tienen como finalidad, solventar los problemas que presenta el posgrado. No obstante los avances del posgrado en la UNAM, existen todavía cuestiones que es necesario superar. Como se ha señalado en párrafos anteriores, las dificultades por las que atraviesa el posgrado en México, de manera particular se vislumbran de manera particular en cada entidad universitaria del país. Así, por ejemplo, el caso de la baja eficiencia terminal, es un síntoma que se refleja, en términos proporcionales con los mismos estándares en las diferentes universidades estatales. El siguiente trabajo de investigación radica en conocer los motivos de la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía de la FES Aragón, apreciando para ello, una muestra representativa de 18 de un universo de 31 doctorantes de las primeras cuatro generaciones de 1999 a 2003. El trabajo se desarrolla a partir del seguimiento de los doctorantes.

Ante el fenómeno del incremento del 10% anual de estudiantes en el posgrado, durante la década de los noventa, en México, en contraste con el bajo número de egreso que existe en el doctorado, surgen las siguientes preguntas: ¿el crecimiento del doctorado en México radica sólo en el número de acceso y retención, pero no en la obtención del grado?, ¿Cuáles son los motivos que propician que los alumnos ingresados al doctorado, no obtengan el grado? A partir de un caso específico, que es el doctorado de pedagogía de la FES Aragón y teniendo como actores a los alumnos de las primeras cuatro generaciones de 1999 al 2003, la presente investigación pretende encontrar una respuesta a la segunda pregunta.

La tesis está compuesta de cuatro capítulos, en el primero se aborda de manera breve el escenario sociohistórico del posgrado en México. En este apartado se hace un análisis histórico del posgrado en México, a partir de 1960 hasta el 2007, en donde se estudian, entre otros factores, el surgimiento del posgrado; las universidades del país que iniciaron con esta labor y sus problemáticas; la población escolar nacional del posgrado por niveles de estudio, y por entidad, de acuerdo a la clasificación de la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES); graduados por áreas de conocimiento, así como el porcentaje de la eficiencia terminal por área de conocimiento en los programas de doctorado. Los datos y referencias están apoyados en cuadros y gráficas proporcionados por la ANUIES y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), principalmente.

En el capítulo dos se presenta un esbozo histórico de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a partir de un breve recorrido de la pedagogía en la UNAM, de las Escuelas, departamentos, colegios y facultades que han tenido como tarea la formación de los actores en este campo y que a lo largo del periodo de los años de 1910 a 1954 han cambiado de nombre, estableciendo el propio con el que actualmente se conoce la Facultad de Filosofía y Letras. Además de analizar y describir desde algunas vertientes la polémica generada en torno a la pedagogía, en relación a la discusión de establecerla como ciencia, técnica o didáctica.

En el capítulo tres se presenta la metodología, hilo conductor por medio del cual se desarrolló el trabajo de investigación. Este apartado dividido en tres espacios muestra el ejercicio epistemológico de las prácticas sociales denominado por Pierre Bourdieu como enfoque relacional. En el segundo explicamos el diseño de los fundamentos de la investigación y los instrumentos (cuestionario y entrevista) utilizados en la investigación de campo y el universo de aplicación. En el tercer apartado se analizan e interpretan los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a 18 doctorantes, así como las 10 entrevistas proporcionadas por igual número de agentes miembros de las primeras cuatro generaciones del doctorado de pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES-Ar) Aragón, (1999-2003), utilizando seudónimos para respetar la confidencialidad de los encuestados.

El cuarto capítulo hace referencia a la concepción teórica aplicada en la investigación (habitus, capital cultural y campo). Los resultados obtenidos a raíz de los instrumentos aplicados a los 18 doctorantes, por sí mismo no dicen nada, por lo que se hace necesario relacionarlos con la teoría (la empiria como la teoría, separadas entre sí, no dicen nada, por lo que se hace importante su



relación). Para desarrollar tal ejercicio utilizamos los referentes teóricos Bourdianos de habitus, capital cultural y campo. La finalidad de este ejercicio relacional, a partir de una problemática concreta, que en este caso es la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía en la FES Aragón (1999-2003), es conocer la percepción, apreciación, las prácticas y las acciones de los doctorantes. Aspectos que transformados en hábitos, valores, usos y costumbres, son, entre otros factores, las prácticas que van a determinar el rol de los agentes del doctorado destinándolos a ser estudiantes, candidatos y/o doctores de pedagogía.

Finalmente se presentan algunas consideraciones generales que tratan de responder la pregunta central de la investigación que radica en conocer los motivos que propician el alto índice de alumnos del posgrado en pedagogía que no han alcanzado la obtención del grado de Doctor en la FES Aragón, (1999-2003), conforme al tiempo señalado en el RGEP (de cuatro a ocho semestres como máximo, y en casos excepcionales, el comité académico podrá otorgar cuatro semestres adicionales). Teniendo como resultado fundamentos multifactoriales, de entre los que sobresalen, los siguientes casos: La excesiva carga laboral, el poco apoyo brindado por las instituciones laborales en cuanto a descargas de trabajo, alumnos sin financiamiento (becas), limitado tiempo para estudiar los seminarios y la investigación, escasa formación epistemológica y metodológica de los estudiantes del doctorado, pesada burocracia administrativa que obstaculiza los trámites para la obtención del grado, tutores con excesiva carga de trabajo que reduce la atención a los alumnos, escasa relación con el tutor y el comité en general, además de problemas familiares de los que no son ajenos los estudiantes del doctorado.

Con la finalidad de sustentar la información vertida en los capítulos, presentamos en la parte final de la investigación algunos anexos, que permiten profundizar y ampliar el cuerpo del trabajo.

## **CAPÍTULO UNO EL POSGRADO EN MÉXICO (1984-2004)**

### **I.- Presentación**

La importancia de la educación en todos sus niveles es sin duda, entre otros elementos, pieza fundamental para el crecimiento y desarrollo económico, político, cultural y social de un país; el progreso de Taiwán y Hong Kong en la década de los ochenta es tan sólo una muestra de esto. En las postrimerías del siglo XXI, el avance comercial y desarrollo económico de países como Finlandia, India y China, se da a partir de las reformas aplicadas en sus políticas educativas.

El crecimiento económico de las actuales potencias del mundo es producto del conocimiento; la agricultura y la manufactura como fuentes primordiales en el desarrollo de las naciones han quedado en los anales de la historia. La educación en todos sus niveles y el posgrado en particular se convierten, para las pudientes naciones del planeta, en uno de los principales elementos de estabilidad y plataforma de lanzamiento a la prosperidad. "(...) la ciencia y la tecnología son elementos esenciales para el desempeño competitivo de un país, estadio que sólo se logra con productividad y las condiciones económicas que favorecen la realización creciente y sostenida de la investigación científica y desarrollo tecnológico, como impulsores del avance de las naciones y del bienestar social de sus poblaciones" (CONACYT, 2005, p. 49).

Dada la importancia de la educación en el desarrollo de cualquier país, debe ser para México, objeto de mayor interés por parte de las autoridades de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal), así como de los senadores y diputados (locales y federales), rectores, directores, maestros, alumnos y sociedad en general, cada uno desde su ámbito de acción. En el caso de los rectores y estudiantes de la educación superior, en general; y del posgrado, en particular, el papel que han de desempeñar radica en impulsar la investigación en las ciencias, la tecnología, las humanidades y las artes.

La trascendencia del posgrado, en el progreso de las naciones, además de formar cuadros de investigadores que propicien los estudios en todos los campos de investigación (ciencias experimentales, de la salud, humanas y sociales), radica en impulsar la ciencia y la tecnología. La situación de México a partir de la transición del modelo económico de una economía cerrada a una de libre mercado (a partir de la década de los años ochenta), lo llevan necesariamente a modificar las políticas educativas. “La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos (Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994, 1989, p. III).

La relevancia de la vinculación del posgrado con la ciencia y la tecnología, radica, entre otras labores, en acrecentar la producción industrial. La demanda del mundo globalizado, a partir de los últimos veinte años del siglo pasado hasta el momento actual requiere de una mayor comercialización. “Las actividades de investigación y desarrollo son indispensables para insertar al país en la economía global, y demandarán individuos con hábitos intelectuales y metodológicos orientados a la solución de problemas novedosos y complejos. Tales niveles de desempeño, sólo se alcanzan con una educación de posgrado de la más alta calidad. El posgrado requiere, en consecuencia, su readecuación, reordenamiento, reorientación, consolidación y fortalecimiento, para enfrentar los retos mencionados. Por tanto, este nivel educativo debe evaluarse con el propósito de estructurar nuevas alternativas para su desarrollo, en función del compromiso que implica la modernización del país (...)” (CONPES, PNI, CONAPOS, 1989, p. 26).

A partir de la relación entre posgrado y producción en el mundo actual, globalizado, la creciente y relativa masificación de estudiantes en este nivel de estudios, el incremento de programas, así como la preocupación de autoridades universitarias por elevar la calidad de los posgrados en México, entre otros elementos, son los factores principales que han motivado a diferentes actores universitarios (autoridades, investigadores, profesores y estudiantes) a realizar indagaciones sobre el posgrado.

Los estudios de posgrado se han convertido a partir de la década de los noventa en tema de interés para algunos estudiantes y doctores de las áreas de las ciencias sociales y las humanidades, principalmente. Ante la eminente necesidad por comprender el desarrollo, evolución y problemáticas por las que atraviesa el posgrado, la siguiente investigación tiene como objetivo conocer los motivos que propician la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES-Ar) Aragón. Para lo cual se han considerado como actores a indagar, los alumnos de las primeras cuatro generaciones (1999-2003).

En el primer apartado de este capítulo se presenta un recuento histórico del posgrado a partir de la aparición de este nivel de estudios en diferentes Instituciones de Educación Superior (IES) en México; se muestra un seguimiento en cuanto a su evolución, así como de sus principales problemáticas por los que atraviesa.

En la segunda parte se muestra, mediante cuadros y gráficas estadísticas aportadas principalmente por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) el crecimiento de la población escolar del posgrado por áreas de estudio y por regiones a partir de la década de los años setenta hasta el 2004; así como programas de posgrado y las IES que las imparten; además del índice de doctores por millón de habitantes en México; la comparación con otros países en relación a la Población Económicamente Activa (PEA) con doctorado y el índice de la baja eficiencia terminal en las diferentes áreas de conocimiento del doctorado en México.

## **II.- Sinopsis del posgrado en México**

Hablar del posgrado en México implica comentar la historia reciente de una parte del sistema educativo mexicano. Las primeras IES en tener programas de posgrado son: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En 1929 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó los grados académicos de posgrado,

otorgando los grados de Maestro y Doctor en ciencias, en bellas artes, en letras y en filosofía. La UNAM fue la primera institución de México y una de las primeras de América Latina en contar con estudios de posgrado establecidos en el área de las humanidades, desempeñando un papel importante la Facultad de Filosofía y Letras, antes Escuela Nacional de Altos Estudios de la que se realizará una semblanza histórica y con ella del posgrado en la UNAM, en el siguiente capítulo.

Los años sesenta marcan el inicio del crecimiento del posgrado en México, al ser la década en la que varias universidades del país inician con la formación de alumnos en este nivel de estudios, “(...) el Consejo Universitario de la UNAM había aprobado la creación o modificación de 37 programas de posgrado, la mayoría de ellos (20) en el nivel de doctorado. Diez años después, los programas aprobados eran 167, de los cuales más de 60% correspondía al nivel de especialización. En 1980, la composición del espectro de programas de posgrado era de 43 doctorados, 127 maestrías y 67 especialidades. En 1996 se emitió un nuevo reglamento que impulsó la reestructuración y la conformación de programas de posgrado institucionales fusionando aquellos que tenían a su cargo facultades, escuelas, institutos y centros, lo que dio como resultado que existan un total de 40 programas que incluyen doctorado, maestría y especializaciones” (Ruiz, et. al. 2007, p. 43). Un análisis más profundo, en cuanto a la historia del posgrado en la UNAM se llevará a cabo en el siguiente capítulo.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) desde el año de su fundación (1 de enero de 1936) instauró el posgrado, con la creación (23 de marzo de 1936) de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME). En 1946, se facultó la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas para otorgar grados académicos de doctor en ciencias.

A partir de 1960, en plena industrialización del país, se dio un gran impulso a la investigación en la mayoría de las escuelas del Politécnico, reflejo de ello es la creación por decreto con fecha de 28 de octubre de 1960, del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN (Cinvestav). La

encomienda del nuevo Centro era el desarrollo de la investigación teórica y aplicada y la contribución a la preparación de profesionales de alto nivel que aprovechando los recursos naturales impulsen la industria en México.

En el año de 1961 comienzan a darse las transformaciones de los posgrados en el IPN, su Director General, Eugenio Méndez Docurro, el 21 de junio de ese mismo año, institucionalizó el posgrado en el Politécnico, “(...) al aprobar su Consejo Técnico Consultivo General del IPN los cursos de posgrado para la obtención de maestrías y doctorados en ciencias en las siguientes escuelas:

- ENCB: maestría y doctorado en Biología, Bioquímica y Microbiología.
- ESM: maestría en Morfología.
- ESCA: maestría y doctorado en Administración.
- ESFM: maestría en Ingeniería Nuclear.
- ESIA: maestría en Estructuras y maestría en Hidráulica.
- ESIME: maestría en Ingeniería Industrial” (Ruiz, et. al. 2007, pp. 44,45).

Con el fin de normar los estudios de posgrado, el IPN aprobó en 1965 el primer reglamento de posgrado, modificado en 1991, contando en el 2006 con el más reciente Reglamento de Estudios de Posgrado.

Las reformas del posgrado realizadas en las diferentes escuelas del IPN, también alcanzaron al Cinvestav, modificado también por decreto en septiembre de 1982 estableciendo “(...) Este organismo descentralizado de interés público cuenta con personalidad jurídica y patrimonio propios. Conforme al artículo primero del decreto por el que se constituyó, el CINVESTAV tiene la misión de formar investigadores especialistas a nivel de posgrado y expertos en diversas disciplinas científicas y tecnológicas, así como la realización de investigación básica y aplicada de carácter científico y tecnológico” (Ruiz, et. al. 2004, p. 18).

Los estudios de posgrado en México surgen paralelamente con la Universidad Nacional de México, con la creación de la Escuela Nacional de Altos Estudios en 1910, que tiene como objetivo “perfeccionar,

especializándolos y llevándolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se realicen en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos; proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios para llevar a cabo, metódicamente, investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales” (Ducoing, 1990, p. 87), sin embargo la importancia de los estudios de posgrado comienza a darse a partir de los años sesenta, en función de la masificación, incremento de programas e IES que los imparten, así como el vincular la ciencia y la tecnología con la producción.

La expansión de los estudios de posgrado se da a mediados de los sesenta de una manera limitada al contar con una escala baja de programas de estudio, escaso personal docente con posgrado -proveniente de universidades extranjeras principalmente-, además de no abarcar todas las áreas de conocimiento, entre otras dificultades.

No obstante las dificultades y problemas que presentaban los estudios de posgrado, su expansión se da a partir de la respuesta a dos propósitos: “(...) a) el de formar cuadros capacitados para fortalecer a las instituciones de educación superior, específicamente en la docencia, y contribuir al desarrollo científico y tecnológico que requería el país en ese momento, mediante la investigación y la innovación tecnológica; y b) el de la generación de una cultura de la especialización en determinadas parcelas del conocimiento científico” (Ruiz, 2007, p. 77).

Además de estos dos aspectos, la extensión del posgrado, entre otros factores, se da a raíz de la masificación estudiantil en el nivel de la licenciatura, lo que provoca un incremento en el posterior nivel, sin decir con esto que el posgrado se encuentra consolidado o que existe un alto crecimiento de matriculados de acuerdo a la proporción de los habitantes del país.

El fenómeno del incremento de la matrícula de estudiantes en el nivel superior en México inicia a partir de la década de los sesenta. “(...) sólo el 2.7

por ciento del grupo de edad adecuado acudía a la educación superior en 1960, este porcentaje se duplicó hacia 1970. Casi se dobló otra vez, hasta el 10.4 por ciento hacia 1975, cuando superó la marca de 150,000 nuevos estudiantes cada año (...)" (Levy, 2000, p. 255). El incremento de la masa estudiantil en el nivel superior continúa creciendo hasta llegar en la actualidad a un poco más de 2. mlls, aspecto que repercute en el posgrado al contar en el 2007 con un total de 172.3 estudiantes de posgrado, según datos del primer informe de gobierno del Presidente Felipe Calderón.

Ante el crecimiento estudiantil en la licenciatura, a partir de los años sesenta y como una forma de satisfacer las nuevas demandas de estudio, las IES en México tienen la necesidad de impartir estudios de posgrado, además de la UNAM y el IPN comienzan a proporcionar estudios de posgrado otras universidades del país, sobresaliendo como las más importantes los siguientes centros de educación superior.

La Universidad de Guadalajara (UG), inaugura sus primeros programas de estudio de posgrado en 1970, fortaleciéndolos en el marco de su reforma universitaria en 1989.

La Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), inicia labores del posgrado en 1976, para consolidarlos el 11 de diciembre de 1995, mediante la aprobación del Consejo Universitario del reglamento vigente de los estudios de posgrado.

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), modificó, previa autorización del Consejo Universitario, su Reglamento General de Estudios de Posgrado, actualmente vigente.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), creó en 1974 el Instituto de Investigaciones y una División de Estudios Superiores, para establecer así, la División de Estudios Superiores. En 1983 el Consejo Universitario establece La Coordinación General de Investigación y Posgrado (CGIP).



La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), inició sus estudios de posgrado a mitad de la década de los sesenta. En julio de 1995, el Consejo Universitario aprobó el Reglamento General para los Estudios de Posgrado (RGEP), máxima autoridad que rige todos los programas ofertados en las facultades e institutos de la Nicolaíta.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor), funda los estudios de posgrado el día 7 de octubre de 1977, estableciendo en la década de los noventa la ampliación de los Programas Educativos de Posgrado (PEP), para satisfacer las demandas de las autoridades federales en relación a la mejora y elevación del nivel académico de los profesores de esta universidad.

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex), establece los estudios de posgrado en 1956, a partir de la aprobación de los planes de estudio de la Escuela de Pedagogía y las especialidades en Matemáticas e Historia de México. En febrero de 1974 se funda la División General de Estudios Superiores con el fin de difundir y proyectar todos los niveles de estudio que proporciona la Universidad, incluyendo el posgrado y la investigación científica.

El Colegio de México (Colmex), comenzó con estudios de posgrado en 1962, a partir de la modificación del Acta Constitutiva de la Institución el 16 de enero de 1961. En 1978 se aprobó el reglamento general con vigencia hasta el 2002, año en que se autorizó el nuevo Estatuto Orgánico, que establece los programas de doctorado que ofrecen los Centros de Estudios de la institución. (Siete son los centros de estudio: Lingüísticos y Literarios, Históricos, Internacionales, de Asia y África, Demográficos, Urbanos y Ambientales, Sociológicos y Económicos).

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), inicia estudios de posgrado con la creación de la comisión para integrar los planes y programas de estudio de diversas maestrías y el proyecto de Reglamento de Estudios de Posgrado en marzo de 1979. El 19 de junio de 1996 se aprobó el Reglamento de Estudios Superiores ofertando estudios de maestría y doctorado.

La Universidad Iberoamericana (UI), ofertó sus estudios de posgrado a partir de 1948 con la maestría y doctorado en Filosofía. Ofrece en 1967 los posgrados en Ciencias Sociales, Antropología Social, e Historia. En los años setenta crea las maestrías en Desarrollo Humano y la de Comunicación, así como la de Investigación y Desarrollo de la Educación. En la década de los noventa establece los doctorados en Letras Modernas, en Historia, además incursiona en las áreas de las Ingenierías y Desarrollo Urbano.

Los programas de posgrado y de investigación realizados en la UI dependen directamente de la organización (departamental) de la Universidad. La encargada de los diseños y coordinación del Plan Institucional del posgrado, es la Dirección del posgrado. El Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad Iberoamericana que actualmente rige fue aprobado en el 2006.

La Universidad Veracruzana (UV) imparte los estudios de posgrado a partir de la década de los años cuarenta, sin lograr su consolidación, por lo que abre nuevamente esos estudios en 1976. En noviembre de 1988 por acuerdo del Consejo Universitario se creó la Coordinación General de Estudios de Posgrado e Intercambio Académico, teniendo como principal labor conformar la estructura organizativa con la integración de los departamentos de Diseño y Coordinación de Proyectos, Dictámenes y Evaluación Curricular y Cooperación Internacional e Intercambio Académico; también se elaboró el primer Reglamento de Estudios de Posgrado y se diseñaron los Lineamientos Normativos Preliminares para la presentación de proyectos de estudio de posgrado. El más reciente Reglamento General de Estudios de Posgrado fue aprobado por el Consejo Universitario General el 11 de julio del 2003.

El Colegio de Posgraduados (CP), imparte estudios de posgrado desde su fundación en 1959. La investigación, actividades y servicio del CP están dirigidos a la formación de maestros y doctores en las disciplinas del conocimiento agronómico en México (sectores agrícola, pecuario y forestal).

El incremento de la masa estudiantil a nivel licenciatura, a partir de los años sesenta, aunada a las nuevas demandas de la sociedad industrial y de las IES (formar cuadros capacitados para su propio ejercicio, además de contribuir al desarrollo científico y tecnológico), las nuevas necesidades por estudiar un nivel superior al de la licenciatura, entre otros factores, son los elementos que propician el crecimiento del posgrado en México. Como todo nuevo proceso en formación en la vida cotidiana de las personas y de las instituciones, el posgrado nace con toda una serie de problemas que van desde la organización misma de las IES, en las que destacan el reducido número de doctores en las universidades, escasos programas de estudio, hasta las políticas públicas imperantes que se vieron rebasadas ante las nuevas necesidades de la masa estudiantil, al no contar con la organización y presupuesto adecuado para el buen funcionamiento de las IES.

Como una forma de solventar las nuevas demandas de los estudios de posgrado, las políticas públicas dirigidas a la educación superior, respondieron con la creación de instituciones centralizadas así como de otras descentralizadas. “El desarrollo del posgrado en México ha estado supeditado al propio desarrollo de la educación superior y al de la ciencia y la tecnología, así como de las políticas públicas respectivas, promovidas e instrumentadas por las instancias u organismos abocados a esos efectos, principalmente ubicados en la administración pública. En el caso de la educación superior esas instancias han sido la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en la que interactuaban la SEP Y la ANUIES. (Otro gran actor en el desarrollo e impulso) (...) del posgrado ha sido el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a partir de los años setenta, sobre todo para aquellas áreas y campos del conocimiento abocados a la investigación y al desarrollo tecnológico” (Arredondo, et. al. 2006, pp. 2,3).

El posgrado empieza a ser objeto de atención como tema a discutir en los diferentes eventos en los que se planean las políticas educativas de nivel superior. “En 1985, en el marco de la CONPES para formular el Programa

Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), se constituyeron grupos interinstitucionales de trabajo para ese efecto. El posgrado fue objeto de atención de los grupos abocados a la docencia y a la investigación, en lo relativo al diagnóstico y a la propuesta de políticas. En forma expresa, en el primer Congreso Nacional de Posgrado, organizado por la UNAM (1986), se hizo una presentación sobre los estudios de posgrado en el PROIDES. En tanto, la Coordinación General de Estudios de Posgrado de la UNAM inició (1986) la revista especializada sobre el tema Omnia, de periodicidad trimestral (...)" (Arredondo, et. al, 2006, p. 8).

La importancia de los estudios de posgrado por parte de las IES, en relación al análisis y reflexión sobre los avances, evaluación, diagnóstico y problemáticas; entre otros fenómenos, comienzan a considerarse en sus congresos, que bajo diferentes temas han desarrollado anualmente a partir de 1986, hasta nuestros días. En el XV Congreso Nacional de Posgrado realizado en la ciudad de Xalapa, Veracruz, el 28 de noviembre de 2001, se constituyó formalmente el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A.C. (Comepo), cuya misión es, según lo establecido en su presentación, fortalecer y elevar la calidad de los estudios de posgrado, a fin de que las instituciones de educación superior (IES) puedan enfrentar con éxito los retos actuales de la educación superior y responder en forma conjunta a las necesidades sociales del país.

Para lograr tales objetivos, el Comepo fomenta las relaciones de cooperación académica entre las IES con programas de posgrado del país; ofrece un espacio para la discusión, el análisis y la difusión de todos aquellos factores que inciden en el desarrollo del posgrado nacional; y representa los intereses del posgrado nacional ante autoridades gubernamentales educativas del país.

Algunos de los logros del Comepo han sido mantener la concentración y centralización de las IES, al agrupar a más de 90 en sus congresos anuales, así como lograr la participación de más de 800 académicos de casi todas las entidades del país. Otra aportación de gran relevancia, realizada por los miembros del Comité Ejecutivo del Comepo y de las comisiones de trabajo

integrados en el XVI Congreso Nacional de Posgrado llevado a cabo en Morelia, Michoacán en el 2002 (octubre) fue la presentación de los “Lineamientos para el desarrollo de un plan nacional de posgrado” que sirvió como guía de trabajo para la elaboración del Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional, puesto a consideración y aprobado por el pleno de la segunda reunión ordinaria del Comepo, celebrado en el marco del XVII Congreso Nacional de Posgrado en Aguascalientes, Ags, en octubre del 2003. A partir de esta fecha, el Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional se ha convertido en el eje rector del posgrado en México.

El Plan de Desarrollo del Posgrado Nacional debe, entre otros aspectos, dar respuesta a las necesidades del desarrollo del posgrado; compartir las experiencias en cuanto a problemáticas y soluciones que han tenido las diferentes IES, respecto a este nivel de estudio; aprovechar de una manera eficaz los recursos e infraestructura destinada al posgrado; mejorar el posgrado en beneficio de los estudiantes, así como la de los tutores e investigadores. El Plan, para su buen desarrollo requiere de un análisis crítico de la evolución y situación del posgrado. Aspecto importante en la consolidación del planteamiento de las metas y objetivos, a mediano y a largo plazo del posgrado en México.

A partir de este breve recuento histórico del posgrado en México, observamos, entre sus avances, dos rasgos fundamentales; uno de ellos es la consolidación de instituciones y asociaciones (CONACYT, ANUIES, SEP, COMEPO. A. C.) tanto civiles como de gobierno que, conjuntamente con las IES tienen como finalidad, mejorar el posgrado. El otro punto a considerar es el crecimiento de la matrícula de estudiantes en ese nivel. “En el periodo 1990-2004 el indicador número de graduados por millón de habitantes en México prácticamente superó el séxtuplo, al pasar de 2.5 al inicio del periodo a 16.3. En este tiempo el indicador creció 7.7 veces más que la población (informe general del estado de la ciencia y la tecnología, 2005, p. 58).

A pesar de que los estudios de posgrado han presentado crecimiento en su matrícula, programas e IES que los imparten, “De acuerdo con los datos de

la (ANUIES), en México, en 2003, fueron 223 las instituciones que impartieron estudios de especialización, 520 maestrías y 148 doctorados. El gran total de programas educativos de posgrado impartidos en el país ascendía a 4842, de los cuales 1311 correspondía a especialización, 3006 a maestría y 525 a doctorado (...) (Ruiz, et. al. 2007, p. 60). Este último nivel de estudios todavía no representa de manera significativa el grado promedio de escolaridad de los mexicanos, lejos está el lugar de serlo. La población en México es de 105 millones de habitantes (censo del 2000), quienes cursan la licenciatura son un poco más de 2 millones, y sólo 172 mil 303 estudian posgrado, con una graduación menor a 2 mil doctores al año.

La comparación numérica de graduados con otros países, sitúa a México en un lugar nada decoroso. "(...) datos estimados del CONACYT y de la OCDE (del) año 2000, (señalan que) en Estados Unidos se graduaron 45 mil doctores, lo que representa 0.31 por ciento de la población económicamente activa (PEA); España graduó a 4 mil 900 doctores, 0.35 por ciento de PEA; Brasil a 6 mil doctores, que representan 0.08 por ciento de PEA; Canadá 6 mil 300 de su PEA, mientras que en México se graduaron mil 69 doctores, 0.04 por ciento de la PEA" (Ruiz, et. al. 2007, p. 90). Otros factores implicados en la formación de doctores y por ende en el alto rendimiento científico y tecnológico; es la poca inversión en ciencia y tecnología, equivalente al 0.35 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) en el 2007, así como del reducido número de personas (39 mil 736) en 1999 dedicadas de tiempo completo a la investigación. Tales circunstancias reflejan, de acuerdo a la comparación de México con otros países, que los estudios de posgrado todavía atraviesan por graves dificultades. (Inversión, número de graduados, PEA con doctorado, número de doctores por millón de habitantes, etc.).

La situación del posgrado en México, presenta entre otros, los siguientes problemas: "número insuficiente de docentes con perfil deseable; docentes que aún no maduran y/o consolidan su proceso de formación y producción en investigación y son involucrados tempranamente en posgrados; IES sin cuerpos académicos consolidados; importación de docentes de otras IES por hora, curso, etc.; carencia de cuerpos académicos que realicen investigación

que respalden procesos sólidos de formación; falta de infraestructura; problemas financieros; falta de claridad en la orientación del posgrado; crecimiento inercial de posgrado en la gran mayoría de la IES; ausencia de tutorías específicas para el posgrado; carencia de acuerdos para el seguimiento de los problemas particulares de los programas de posgrado (y la falta de estrategia para el seguimiento de los alumnos desde su incorporación al programa, su permanencia, egreso y obtención del grado (...))” (Reynaga, 2002, p. 53).

Estas problemáticas han sido abordadas desde diferentes temáticas y por diversos investigadores, así como de estudiantes de maestría y doctorado. Sobre el posgrado, entre otros temas, se estudian las prácticas y procesos de formación; estudios de carácter exploratorio y comparativo de los procesos y prácticas de formación de los programas de las ciencias sociales y humanidades, de la salud y ciencias experimentales; problemáticas, como la expansión, operación, administración y burocracia, eficiencia terminal y/o impacto con la sociedad, la industria, la ciencia y la tecnología. Los actores estudiados en los trabajos realizados sobre el posgrado son, entre otros; los alumnos, profesores, investigadores, grupos indígenas, administrativos y directivos.

Los estudios sobre el posgrado en México tienen como antecedente más cercano la década de los ochenta. Línea de investigación institucional, programas de posgrado en México dentro del estudio comparativo sobre el posgrado en América Latina y el Caribe, financiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), fue uno de los primeros trabajos. En 1986 el entonces rector de la UNAM, Doctor Jorge Carpizo Mac Gregor, al igual que la ANUIES, mostraron interés y preocupación sobre el tema del posgrado. A mediados de la década de los noventa, siendo rector de la UNAM, el Doctor José Sarukhán Kermes, invitó a los investigadores del entonces Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) a estudiar las problemáticas y acontecimientos del posgrado en la UNAM, la respuesta al llamado del rector se hizo a través de un seminario académico sobre el posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades, los días 23 al 25 de

mayo de 1995, en la Unidad de Seminarios Dr. Ignacio Chávez de la UNAM. La participación de los investigadores coordinados por el Doctor Ricardo Sánchez Puentes pronto tuvo éxito con la publicación de una serie de trabajos relacionados con el posgrado en la UNAM.

A partir de entonces y hasta la actualidad, el posgrado en sus diferentes vertientes ha sido objeto de estudio por diversos investigadores (Sánchez, 1995a, 2000b, 2001c, 2004d; Arredondo, 1997a, 1998b, 2000c, 2001d, 2006e; Moreno, 2000a, 2002b; Piña, 2000a, 2001b, 2003c, 2004d; Santa María, 2000a, 2001b, 2004c; Esquivel, 2002, Valenti, 2002; Reynaga, 2002; Ruiz, 2002a, 2004b, 2007c; Díaz, 2000a, 2002b; Didriksson, 2002; Sánchez 2006; Sandoval, 1996; Manero, 1995; Garduño, 1998; Aceves, 2000; Ponce, 2004; Soria, 2000; Garibay, 2000; Álvarez, 2002; Medina, 2002; Gutiérrez, 2002; Fresán, 2002; Fierro, 2004; Tapia, 2004; Ducoing, 1991); entre otros.

El desarrollo del posgrado en México, a partir de la década de los setenta, con el aumento de la matrícula, así como el incremento de las IES y programas destinados a ese nivel de estudios, demuestran un gran avance, sin embargo, aún y con todo ese progreso, existen entre otros problemas, una baja eficiencia terminal. El progreso del posgrado en México es sólo en el crecimiento del número de acceso, no así en su capacidad de retención y egreso. La baja eficiencia terminal es por hoy uno de los graves problemas del posgrado en México, motivo por el cual se ha convertido en tema de análisis, tanto para autoridades universitarias, como para estudiantes e investigadores del país.

Estudiar a los diferentes actores involucrados en el posgrado (directivos, administrativos, profesores, tutores y estudiantes), desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas busca, entre otros factores, encontrar las respuestas a los motivos que propician la baja eficiencia terminal.

Sin perder de vista, la existencia de un grupo nutrido de investigadores que tienen como objeto de estudio la eficiencia terminal del posgrado en México, el siguiente trabajo de investigación, enfocado a estudiar tal



problemática, delimitada en tiempo y espacio, tiene como objetivo conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado de Doctor de los alumnos del doctorado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores (FES-Ar) Aragón de sus primeras cuatro generaciones (1999-2003), mediante el tema: habitus y capital cultural de los alumnos de doctorado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-UNAM (1999-2003).

La sistematización metodológica del tema, así como los resultados del trabajo de campo y la referencia teórica se encontrarán en los capítulos tercero y cuarto, respectivamente. Siguiendo la secuencia de este primer capítulo de investigación documental, a continuación se hace referencia a los datos estadísticos que vislumbran en términos numéricos el crecimiento del posgrado en México.

### **III.- Diagnóstico del posgrado en México (1980-2003)**

En el presente apartado, mediante datos numéricos establecidos principalmente por la ANUIES y el CONACYT se mostrará el crecimiento de la población escolar del posgrado; por entidad, área de estudio, programas de estudio, así como de las IES, becas otorgadas a instituciones adscritas al padrón de excelencia, además de cuadros comparativos con respecto al número de doctores por millón de habitantes en México y el número de graduados con respecto a otros países. La finalidad de estos datos estadísticos es conocer la desproporción existente en relación al aumento de la tasa de alumnos del doctorado (actores a investigar, a partir de un estudio específico) y la baja eficiencia terminal en el área de la educación y las humanidades, concretamente el caso del doctorado en pedagogía de la FES Aragón (UNAM).

El posgrado entendido como el máximo nivel de estudios, tiene como objetivo: "Formar recursos humanos de la más alta calidad que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como para transformar e innovar los aparatos educativo y productivo de bienes y servicios, en aras de atender y

satisfacer las necesidades de desarrollo del país. Cada una de las opciones de posgrado se conceptualiza de la siguiente manera:

**Especialización:** Forma personal para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un subcampo, rama o vertiente de las licenciaturas, y pueden referirse tanto a conocimientos y habilidades de una disciplina básica, como a actividades específicas de una profesión determinada.

Los objetivos de estudio se refieren a áreas determinadas del conocimiento científico, humanístico y tecnológico, relativo a las profesiones. La formación que se busca es más bien de profundización en aspectos particulares y concretos. (...)

**Maestría:** Forma personal capacitado para participar en el desarrollo innovativo, el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances del área en cuestión o de aspectos específicos del ejercicio profesional. El egresado adquirirá un amplio conocimiento, incluidos el origen, desarrollo, paradigmas, aspectos metodológicos de la investigación, técnicas en vigor y grado de validez en su área de especialidad, lo que le permitirá estar preparado para el desarrollo de actividades académicas de alto nivel o, de acuerdo con la orientación de la maestría, para la alta especialización. La formación que se busca es más panorámica y de extensión, que de profundidad o actualización, en consecuencia, implica el dominio del área en su sentido más amplio. (...)

**Doctorado:** Forma personal capacitado para participar en la investigación y el desarrollo, capaz de generar y aplicar el conocimiento en forma original e innovadora, apto para preparar y dirigir investigadores o grupos de investigación, cumpliendo con una función de liderazgo intelectual en la nación. Busca preparar personal creativo, capaz de hacer avanzar el conocimiento científico, humanístico y tecnológico que contribuya al desarrollo del país.

La formación será tanto de extensión como de profundidad. El egresado poseerá un dominio pleno del área de especialidad (ya sea porque haya

ingresado habiendo concluido una maestría afín, o porque el propio plan de estudios contemple actividades equivalentes) y habrá profundizado innovativamente en uno de sus temas particulares hasta alcanzar la frontera del conocimiento o de sus aplicaciones. (...)

Las tres opciones de posgrado preparan directa o indirectamente para el ejercicio de la docencia, para el ejercicio profesional y para la investigación, al ofrecer una amplia visión del estado del arte de las especialidades que atiende” (CONPES, PNIP, CONAPOS, 1989, p. 40).

El posgrado lo comprenden los tres niveles de estudio: especialidad, maestría y doctorado. La distribución de alumnos que cursan cada uno de los tres niveles de estudio está conformado (mediado del 2000) de la siguiente manera; “21.9% en especialidad, 71.1% en maestría y 7% en doctorado. Las instituciones públicas atienden a 59.4% de la matrícula y las instituciones particulares al 40.6% restante” (Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 187).

El número de programas y de instituciones que ofrecen posgrado ha tenido un repunte considerable a partir de la década de los años setenta. En 1970 existían en el país 13 Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecían 226 programas de posgrado, en 1980 el número de IES se incrementa a 98 con un total de 1232 programas, en el año de 1989 son 152 las IES que proporcionan estudios de posgrado con 1604 programas. Para el año 2003 el número de programas aumenta en 4842; de los cuales, 2932 programas fueron ofrecidos por 384 instituciones públicas y 1910 programas son ofertados por 507 instituciones privadas. Lo que representa en términos porcentuales que el 60% de los programas de posgrado en México se realizan en IES públicas.

En la década de los noventa, los esfuerzos por parte de las IES por incrementar el número de matriculados en el posgrado han rendido frutos, sin decir con esto que se ha logrado un éxito total. La tasa de crecimiento de 1994 a 2004 ha sido del 10% anua. El incremento tiene como característica principal la distribución geográfica desigual. El 59% de los alumnos del posgrado se

concentra en cinco entidades de la república: el Distrito Federal, Puebla, Nuevo León, Estado de México y Jalisco. En 1999, el 34% de los alumnos del posgrado se ubicó en programas ofertados por instituciones del Distrito Federal, siendo el nivel del doctorado el de mayor ascenso de concentración con un 57%; otras entidades, en cambio, no llegan a tener el 1% de la matrícula de posgrado en ese nivel, como Quintana Roo (0.10%), Nayarit (0.19%), Baja California Sur (0.39%) y Colima (0.45%), entre otros estados. Tal y como se demuestra en las gráficas del número 5 al 10, en el que se observan las entidades federativas del país agrupadas en las seis regiones establecidas por la ANUIES: Noroeste, Noreste, Centro-Occidente, Centro-Sur, Sur-Sureste y Región Metropolitana de la Ciudad de México.

La población escolar de posgrado por nivel de estudio, en el caso del doctorado tiene un incremento constante, de los años de 1999 al 2003, contando en el primer año con una población de 7911 alumnos, cifra que se eleva a 10825 en el 2003.

En cuanto a la población escolar de doctorado por áreas de estudio, se observa un incremento en el apartado de educación y humanidades, teniendo en consideración los años de 1999 al 2003 (gráfica número 11). En el año de 1999 se contaba con una población de 1385 alumnos, para el 2003, los estudiantes de doctorado sumaban 2101, el repunte sólo tiene una disminución en el año 2000, cuando el número de alumnos fue de 1356. Las seis áreas de estudio (ciencias agropecuarias, ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades e ingeniería tecnológica) señaladas por la ANUIES, representan la población escolar de doctorado que muestran un elevado crecimiento poblacional paulatino, año tras año, particularmente de 1984 al 2004, con algunos estancamientos en algunas áreas. Educación y humanidades se encuentra en tercer lugar de crecimiento poblacional, ocupando el primer y segundo lugar, respectivamente, ciencias naturales y exactas, las ciencias sociales y administrativas.

El aumento de matriculados en el posgrado de manera general, así como el doctorado de manera particular, a partir de los años de 1999 al 2003, es sin duda importante. Sin embargo, al hacer la comparación relativa (demográficamente) entre México y Estados Unidos, en el marco del modelo económico actual (2006), y como miembros de un Tratado de Libre Comercio, la diferencia entre un país y el otro, es considerable. En el año 2000, Estados Unidos gradúo 45000 doctores, México 1069 (Gráfica número 15).

Los noventa, no obstante la diferencia con Estados Unidos y otros países, con respecto al número de graduados en el nivel de doctorado, es el período en el que inician cambios importantes en el posgrado en México a partir de las políticas educativas impulsadas por los tres últimos periodos de gobierno, hasta el 2006. La política pública conocida como modernización educativa (1989-1994) a la postre, base sustancial de los modelos y programas educativos de los gobiernos consecuentes de Ernesto Zedillo (1994-2000) (Programa Nacional de Desarrollo Educativo); y de Vicente Fox (2000-2006) (Programa Nacional de Educación), con algunas variaciones particulares y en otros casos, con sustitución de algunos términos, sin cambiar de fondo el modelo educativo de Carlos Salinas de Gortari, así lo demuestran.

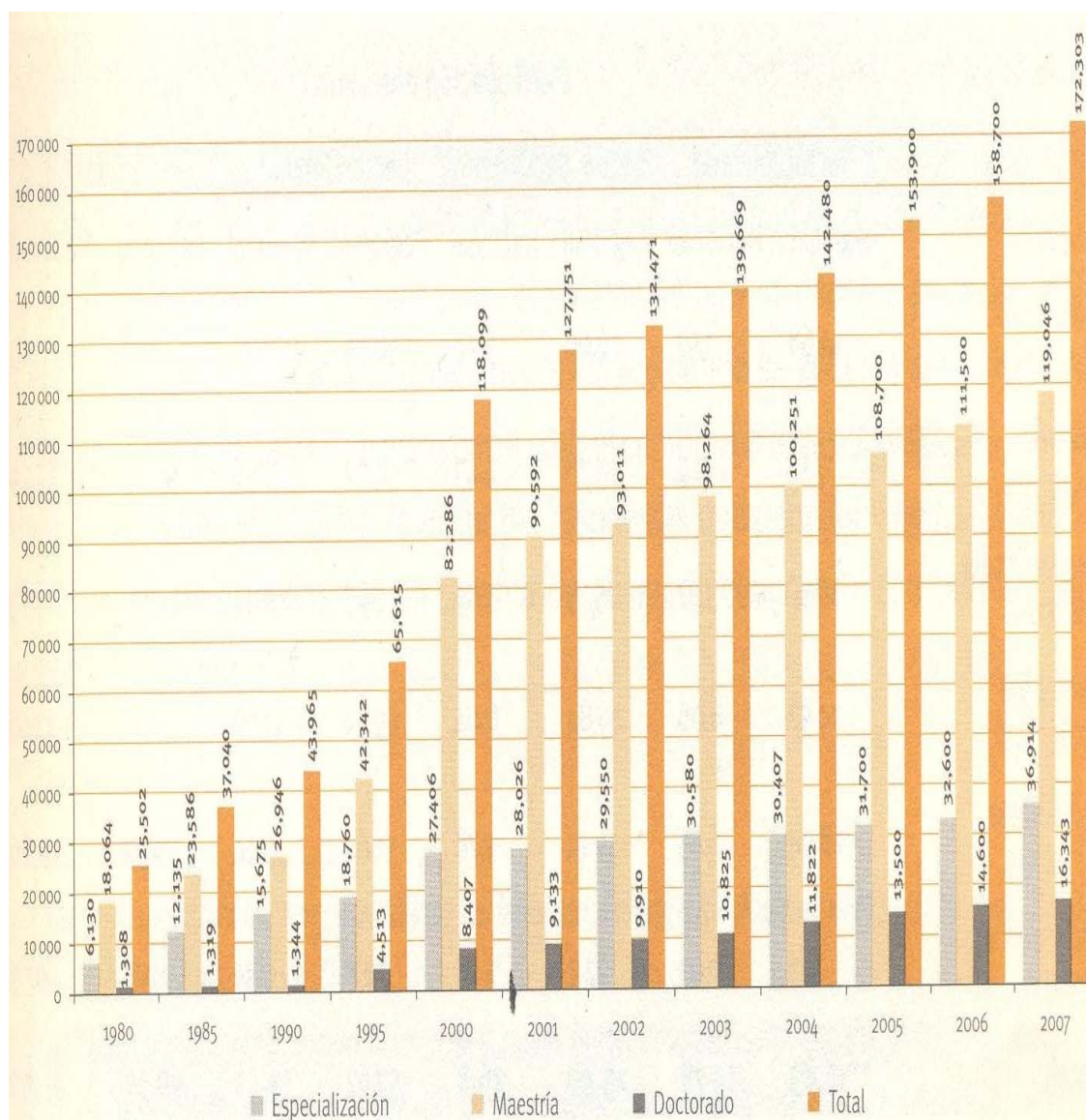
El posgrado se expande a partir de los años noventa (matrícula, programas e instituciones), apoyado en las metas del programa de desarrollo educativo 1995-2000, que tiene como misión, entre otras, duplicar la matrícula del posgrado, así como el mejoramiento del profesorado de educación superior, facilitando su formación en el posgrado, tal como se establece en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), para lo cual algunas IES aumentaron los programas de doctorado a partir del año 2000 (gráfica número 17). Por otra parte, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a principios de esa década, estableció el padrón de programas de posgrado de excelencia, otorgando becas y apoyos a programas que garanticen niveles de calidad (gráficas número 17 y 18).

Ante el avance del posgrado en general y del doctorado en particular a partir de los años noventa, uno de los muchos problemas que aquejan a ese

nivel de estudios, es la baja eficiencia terminal, siendo más notorio en el área de la educación y humanidades con un 17% y biotecnología con un 15% (gráfica número 20).

Como una forma de comprender la situación actual del posgrado en general, y del doctorado en particular, a continuación se presentan una serie de gráficas y cuadros que representan en términos porcentuales y de datos numéricos la situación del posgrado a partir de la década de los años ochenta.

Gráfica 1. Población escolar de posgrado por nivel de estudios a nivel nacional, 1980-2007.



Anuarios Estadísticos: Población Escolar de Posgrado, 2003 y 2004, ANUIES. Informes de Gobierno 2005-2007 (Ruiz, et. al. 2007, p. 85).

Gráfica 2. Población nacional de posgrado por nivel de estudios con totales y porcentuales.

1980	1990	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Esp.: 6 130 (24%)	Esp.: 15 675 (35.7%)	Esp.: 27 406 (23.2%)	Esp.: 28 026 (21.9%)	Esp.: 29 550 (22.3%)	Esp.: 30 580 (21.9%)	Esp.: 30 407 (21.3%)	Esp.: 31 700 (20.46%)	Esp.: 32 600 (20.5%)	Esp.: 36 914 (21.4%)
Maestría 18 064 (70.8%)	Maestría 26 946 (61.3%)	Maestría 82 286 (69.7%)	Maestría 90 592 (70.9%)	Maestría 93 011 (70.2%)	Maestría 98 264 (70.4%)	Maestría 100 251 (70.7%)	Maestría 108 700 (70.7%)	Maestría 111 500 (70.26%)	Maestría 119 046 (69%)
Doc.: 1 308 (5.2%)	Doc.: 1 344 (3.0%)	Doc.: 8 407 (7.1%)	Doc.: 9 133 (7.1%)	Doc.: 9 910 (7.5%)	Doc.: 10 825 (7.7%)	Doc.: 11 822 (8.3%)	Doc.: 13 500 (8.8%)	Doc.: 14 600 (9.2%)	Doc.: 16 343 (9.5%)
<b>Total:</b> <b>25 502</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>43 965</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>118 099</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>127 751</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>132 471</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>139 669</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>142 480</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>153 900</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>158 700</b> <b>(100%)</b>	<b>Total:</b> <b>172 303</b> <b>(100%)</b>

Esp.= Especialización, Doc.= Doctorado

Anuario Estadístico: Población Escolar de Posgrado, 2004, ANUIES (Ruiz, et. al. 2007, p. 64).

Gráfica 3. Población escolar de posgrado por entidad y niveles de enseñanza, 2004.

ENTIDAD	ESPECIALIZACION	MAESTRIA	DOCTORADO	TOTAL
AGUASCALIENTES	140	1 428	5	1 573
BAJA CALIFORNIA	479	2 978	392	3 849
BAJA CALIFORNIA SUR	7	622	134	763
CAMPECHE	203	685	16	904
COAHUILA	389	3 594	178	4 161
COLIMA	100	471	68	639
CHIAPAS	443	1 074	30	1 547
CHIHUAHUA	314	3 694	94	4 102
DISTRITO FEDERAL	16 247	22 181	5 937	44 365
DURANGO	168	971	96	1 235
GUANAJUATO	731	4 826	473	6 030
GUERRERO	22	1 627	16	1 665
HIDALGO	538	496	45	1 079
JALISCO	2 098	7 021	560	9 679
MEXICO	2 359	6 797	786	9 942
MICHOACAN	316	2 407	166	2 889
MORELOS	253	1 875	602	2 730
NAYARIT	88	283	6	377
NUEVO LEON	654	8 943	438	10 035
OAXACA	244	732	38	1 014
PUEBLA	814	8 854	455	10 123
QUERETARO	395	1 844	160	2 399
QUINTANA ROO	19	237	15	271
SAN LUIS POTOSI	338	1 330	119	1 787
SINALOA	406	1 117	74	1 597
SONORA	150	2 450	69	2 669
TABASCO	162	1 421	26	1 609
TAMAULIPAS	383	3 796	300	4 479
TLAXCALA	98	812	86	996
VERACRUZ	993	3 121	223	4 337
YUCATAN	468	1 689	125	2 282
ZACATECAS	388	875	90	1 353
<b>TOTAL NACIONAL</b>	<b>30 407</b>	<b>100 251</b>	<b>11 822</b>	<b>142 480</b>

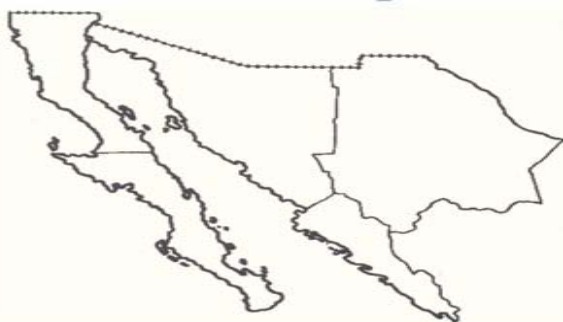
Población Escolar de Posgrado. ANUIES. Anuario estadístico 2004, p. 12.

Gráfica 4. Población Escolar de Doctorado por Entidad, Según Régimen, 2004.

ENTIDAD FEDERATIVA	PUBLICO				PRIVADO				TOTAL			
	PRIMER INGRESO	TOTAL	EGR. 2003	GRAD. 2003	PRIMER INGRESO	TOTAL	EGR. 2003	GRAD. 2003	PRIMER INGRESO	TOTAL	EGR. 2003	GRAD. 2003
AGUASCALIENTES	1	5	39	9					1	5	39	9
BAJA CALIFORNIA	35	164	28	12	43	228	53	4	78	392	81	16
BAJA CALIFORNIA S.	30	134	15	15					30	134	15	15
CAMPECHE	16	16	1						16	16	1	
COAHUILA	50	153	14	10	12	25			62	178	14	10
COLIMA	12	68	10	5					12	68	10	5
CHIAPAS	4	18	10	1	12	12	12		16	30	22	1
CHIHUAHUA	26	94	34	13					26	94	34	13
DISTRITO FEDERAL	1 568	5 442	364	683	157	495	65	25	1 725	5 937	429	708
DURANGO	29	80	3	2	5	16		6	34	96	3	8
GUANAJUATO	75	319	66	26	83	154	68	12	158	473	134	38
GUERRERO					8	16	8		8	16	8	
HIDALGO	5	6	8		17	39			22	45	8	
JALISCO	94	461	50	21	28	99	27	9	122	560	77	30
MEXICO	150	628	202	99	51	158	40	8	201	786	242	107
MICHOACAN	16	166	3	4					16	166	3	4
MORELOS	94	578	10	38	6	24		4	100	602	10	42
NAYARIT	6	6							6	6		
NUEVO LEON	86	329	34	4	25	109	11	11	111	438	45	15
OAXACA	19	38	31	1					19	38	31	1
PUEBLA	100	395	19	34	37	60	9	8	137	455	28	42
QUERETARO	19	160	6	14					19	160	6	14
QUINTANA ROO	5	15	4	4					5	15	4	4
SAN LUIS POTOSI	33	118	7	7		1			33	119	7	7
SINALOA	33	67	9	1		7	14		33	74	23	1
SONORA	11	69	10	9					11	69	10	9
TABASCO	2	26							2	26		
TAMAULIPAS	64	87	23	12	9	213	15	15	73	300	38	27
TLAXCALA	23	51			12	35			35	86		
VERACRUZ	58	222	40	9		1			58	223	40	9
YUCATAN	34	125	26	27					34	125	26	27
ZACATECAS	33	90	2						33	90	2	
<b>TOTAL NACIONAL</b>	<b>2 731</b>	<b>10 130</b>	<b>1 068</b>	<b>1 060</b>	<b>505</b>	<b>1 692</b>	<b>322</b>	<b>102</b>	<b>3 236</b>	<b>11 822</b>	<b>1 390</b>	<b>1 162</b>

Población Escolar de Posgrado. Anuario Estadístico 2004, ANUIES, p. 15.

Gráfica 5. REGION NOROESTE.

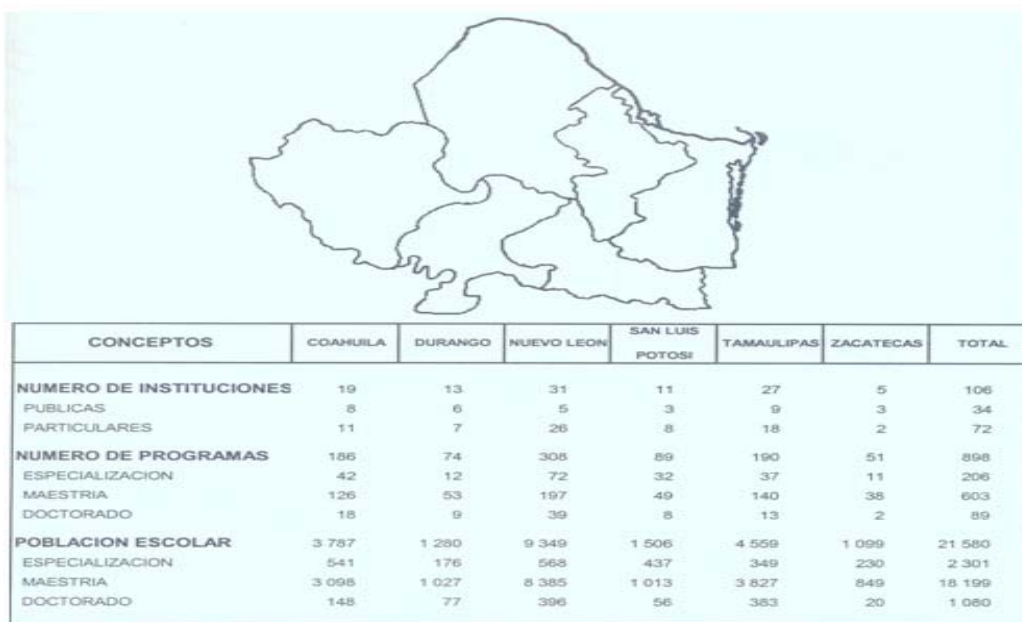


CONCEPTOS	BAJA CALIFORNIA	BAJA CALIFORNIA SUR	CHIHUAHUA	SINALOA	SONORA	TOTAL
<b>NUMERO DE INSTITUCIONES</b>	20	7	17	15	14	73
PUBLICAS	10	6	9	6	10	41
PARTICULARES	10	1	8	9	4	32
<b>NUMERO DE PROGRAMAS</b>	169	23	139	159	72	562
ESPECIALIZACION	40	1	23	30	10	104
MAESTRIA	104	19	108	119	58	408
DOCTORADO	25	3	8	10	4	50
<b>POBLACION ESCOLAR</b>	3 719	629	3 889	2 103	2 091	12 431
ESPECIALIZACION	356		246	598	131	1 331
MAESTRIA	2 933	513	3 569	1 409	1 898	10 322
DOCTORADO	430	116	74	96	62	778

Catálogo de Programas de Posgrado en México, 2003, ANUIES, p. 25.

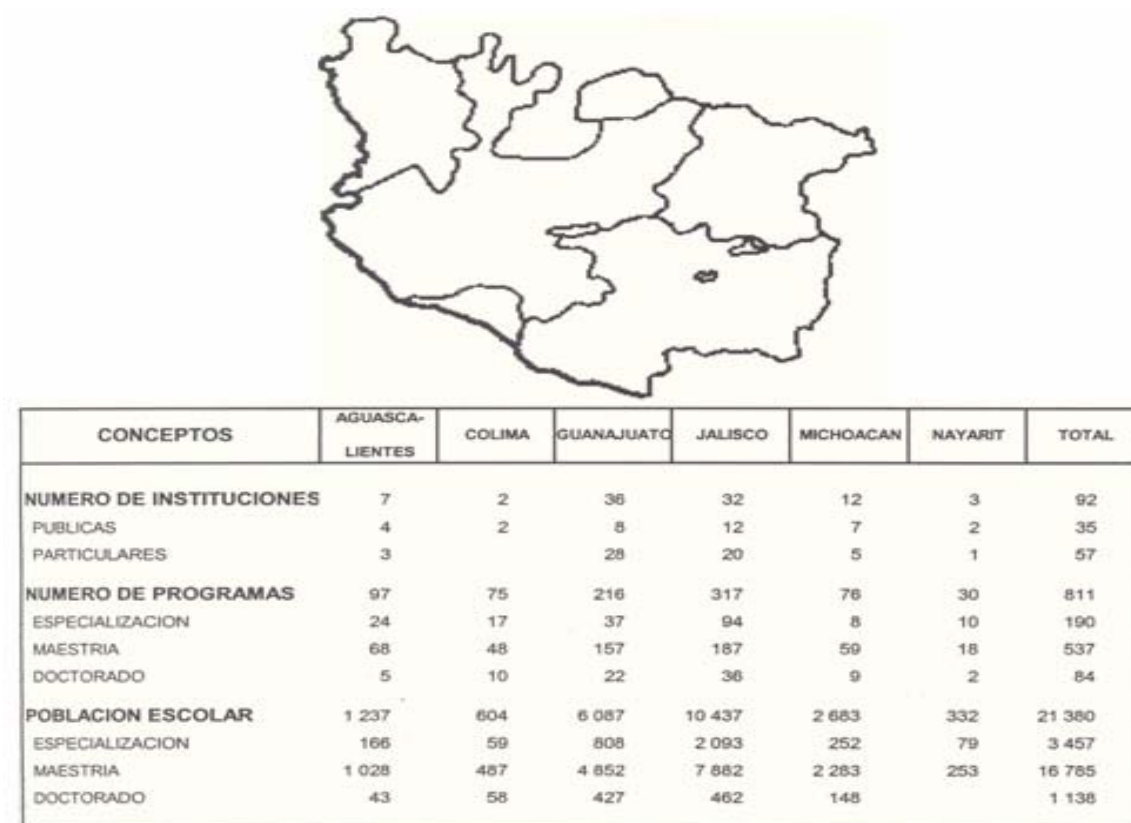


Gráfica 6. REGION NORESTE.



Catálogo de Programas de Posgrado en México, 2003, ANUIES, p. 75.

Gráfica 7. REGION CENTRO-OCCIDENTE.



Catálogo de Programas de Posgrado en México, 2003, ANUIES, p. 139.

Gráfica 8. REGION CENTRO-SUR.



CONCEPTOS	GUERRERO	HIDALGO	MEXICO*	MORELOS	PUEBLA	QUERETARO	TLAXCALA	TOTAL
<b>NUMERO DE INSTITUCIONES</b>	9	8	16	16	47	12	4	112
PUBLICAS	2	3	9	8	11	7	2	42
PARTICULARES	7	5	7	8	36	5	2	70
<b>NUMERO DE PROGRAMAS</b>	29	70	188	136	306	87	33	849
ESPECIALIZACION	1	31	48	20	60	32	4	196
MAESTRIA	25	35	102	85	221	46	24	538
DOCTORADO	3	4	38	31	25	9	5	115
<b>POBLACION ESCOLAR</b>	1 492	1 508	5 022	2 502	9 170	3 998	1 044	24 736
ESPECIALIZACION	45	653	965	313	754	521	60	3 311
MAESTRIA	1 391	821	3 442	1 715	8 024	3 344	911	19 648
DOCTORADO	56	34	615	474	392	133	73	1 777

\*No incluye los datos de los municipios conurbados del Estado de México

Catálogo de Programas de Programas en México, 2003, ANUIES, p. 201.

Gráfica 9. REGIÓN SUR-SURESTE



CONCEPTOS	CAMPECHE	CHIAPAS	OAXACA	QUINTANA ROO	TABASCO	VERACRUZ	YUCATAN	TOTAL
<b>NUMERO DE INSTITUCIONES</b>	7	13	13	7	6	28	12	86
PUBLICAS	5	5	5	4	3	8	5	35
PARTICULARES	2	8	8	3	3	20	7	51
<b>NUMERO DE PROGRAMAS</b>	56	90	58	26	51	218	87	586
ESPECIALIZACION	16	26	16	1	21	55	30	165
MAESTRIA	39	60	35	23	28	151	50	389
DOCTORADO	1	4	4	2	2	12	7	32
<b>POBLACION ESCOLAR</b>	989	2 329	670	274	1 280	4 229	2 107	11 878
ESPECIALIZACION	222	675	104	17	135	1 009	480	2 642
MAESTRIA	766	1 806	539	245	1 121	3 017	1 513	8 807
DOCTORADO	1	48	27	12	24	203	114	429

Catálogo de Programas de Posgrado en México, 2003, ANUIES, p. 271.

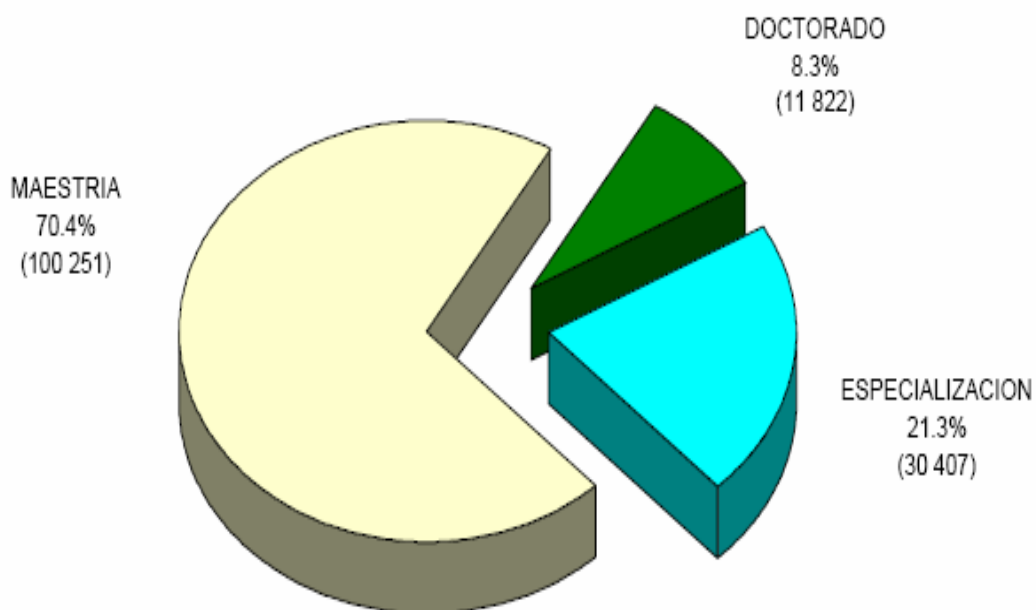
Gráfica 10. REGION METROPOLITANA.



CONCEPTOS	DISTRITO FEDERAL	ZONA CONURBADA	TOTAL
<b>NUMERO DE INSTITUCIONES</b>	117	18	135
PUBLICAS	27	3	30
PARTICULARES	90	15	105
<b>NUMERO DE PROGRAMAS</b>	997	139	1 136
ESPECIALIZACION	406	44	450
MAESTRIA	445	86	531
DOCTORADO	146	9	155
<b>POBLACION ESCOLAR</b>	44 140	3 524	47 664
ESPECIALIZACION	16 701	837	17 538
MAESTRIA	21 921	2 582	24 503
DOCTORADO	5 518	105	5 623

Catálogo de Programas de Posgrado en México, 2003, ANUIES, p. 329.

Gráfica 11. Población de Posgrado por Niveles de Enseñanza, 2004.



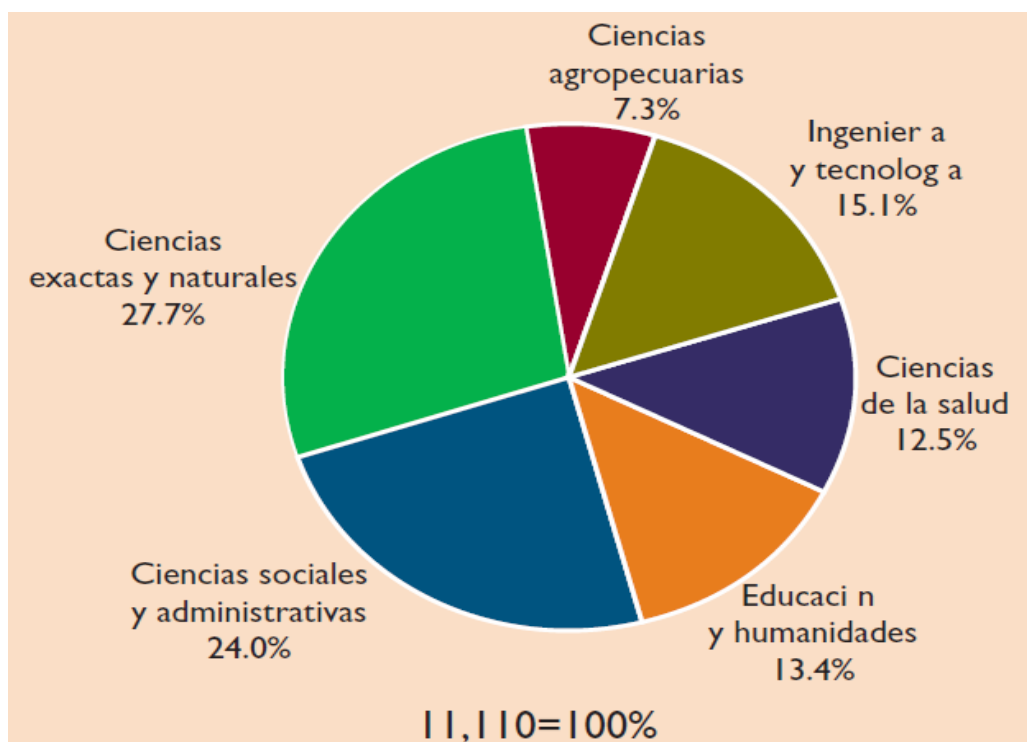
Población Escolar de Posgrado. Anuario Estadístico 2004, ANUIES, p. 12.

Gráfica 12. Población Escolar de Doctorado por Áreas de Estudio, 1984-2004.

AÑO	TOTAL	CIENCIAS AGROPECUARIAS		CIENCIAS DE LA SALUD		CS. NATURALES Y EXACTAS		CS. SOCIALES Y ADMINISTRATIVAS		EDUCACION Y HUMANIDADES		INGENIERIA Y TECNOLOGIA	
		ALUM.	%	ALUM.	%	ALUM.	%	ALUM.	%	ALUM.	%	ALUM.	%
		1984	1 277	18	1.4	99	7.7	214	16.8	452	35.4	437	34.2
1985	1 319	22	1.7	151	11.4	301	22.8	380	28.8	408	31.0	57	4.3
1986	1 481	26	1.8	244	16.5	420	28.4	400	27.0	328	22.1	63	4.2
1987	1 379	23	1.7	192	14.0	379	27.4	485	35.2	251	18.2	49	3.5
1988	1 303	26	2.0	192	14.7	339	26.0	465	35.7	221	17.0	60	4.6
1989	1 337	42	3.1	169	12.6	389	29.1	508	38.0	150	11.2	79	6.0
1990	1 344	36	2.7	208	15.5	353	26.3	489	36.4	115	8.5	143	10.6
1991	1 440	64	4.4	211	14.7	445	30.9	442	30.7	133	9.2	145	10.1
1992	1 631	78	4.8	232	14.2	395	24.2	516	31.6	246	15.1	164	10.1
1993	2 151	81	3.8	142	6.6	693	32.2	523	24.3	425	19.8	287	13.3
1994	3 094	118	3.8	289	9.3	815	26.4	924	29.9	530	17.1	418	13.5
1995	4 513	182	4.0	525	11.6	1 302	28.9	1 151	25.5	785	17.4	568	12.6
1996	5 184	264	5.1	503	9.7	1 307	25.2	1 455	28.1	826	15.9	829	16.0
1997	6 158	420	6.8	456	7.4	1 621	26.3	1 574	25.6	1 085	17.6	1 002	16.3
1998	7 518	518	6.9	832	11.1	1 972	26.2	1 676	22.3	1 391	18.5	1 129	15.0
1999	7 911	516	6.5	857	10.8	2 377	30.1	1 666	21.1	1 385	17.5	1 110	14.0
2000	8 407	474	5.6	951	11.3	2 499	29.7	1 742	20.7	1 356	16.2	1 385	16.5
2001	9 133	467	5.1	1 074	11.8	2 425	26.6	2 084	22.8	1 463	16.0	1 620	17.7
2002	9 910	437	4.4	997	10.1	2 525	25.5	2 412	24.3	1 777	17.9	1 762	17.8
2003	10 825	690	6.4	1 070	9.9	2 324	21.4	2 736	25.3	2 101	19.4	1 904	17.6
2004	11 822	770	6.5	1 087	9.2	2 603	22.0	3 018	25.5	2 193	18.6	2 151	18.2

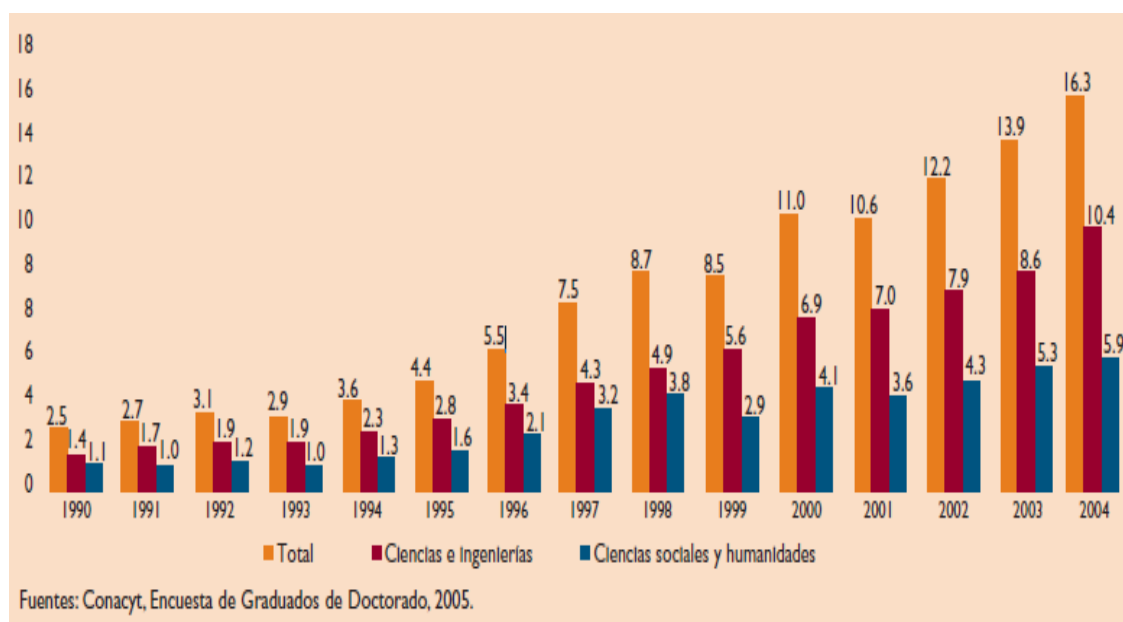
Población Escolar de Posgrado. Anuario Estadístico, ANUIES, 2004, p. 7

Gráfica 13. Graduados de Doctorado por Área de la Ciencia, 1990-2004



Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, México, CONACYT, 2005, p. 58.

Gráfica 14. Graduados de Doctorado por millón de habitantes, 1990-2004.



<sup>13</sup> Dentro de este esfuerzo se ubican los programas doctorales del Sistema de Centros Conacyt y los de otras IES del país.

<sup>15</sup> Incorpora a las ciencias sociales y administrativas, además de educación y humanidades.

<sup>14</sup> Incluye a las ciencias agropecuarias, ciencias exactas y naturales, ciencias de la salud e ingeniería y tecnología.

Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, México, CONACYT, 2005, p. 59.

Gráfica 15. Comparaciones Internacionales (graduados de doctorado), 2000-2004.

País	Número de doctores / año 2000	Graduados / PEA PEA: Población Económicamente Activa	País	Número de doctores / año 2004	Graduados / PEA PEA: Población Económicamente Activa
EUA	45 000	0.31	EUA	41 524	0.3
España	5 900	0.35	España	7 358	0.4
Brasil	6 000	0.08	Brasil	8 811	0.1
Corea	5 000	0.23	Corea	8 080	0.3
Canadá	6 350	0.39	Canadá	4 014	0.2
México	1 069	0.04	México	1 717	0.04

Fuentes:

Encuesta de graduados de doctorado, 2000, Conacyt.

NSF, Science and Engineering Doctorates, 2000 Awards, 2003.

OECD, Main Science and Technology Indicators, 2001/2.

Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2005, SEP-Conacyt.

Encuesta de graduados de doctorado, 2005, Conacyt.

INEGI. La PEA de México es la ocupada y correspondiente a la encuesta de empleo, 2004.

NSF, Science and Engineering Indicators, 2004.

RIICYT, El Estado de la Ciencia y la Tecnología Iberoamericanos/Interamericanos, 2002.

OECD, Main Science and Technology Indicators, 2005/1.

Ruiz, et. al. 2007, p. 91.



Gráfica 16. Instituciones con mayor número de Programas de Doctorado en México.

Institución de Educación Superior	2000	2004	2006
Universidad Nacional Autónoma de México	32	33	34
Universidad Autónoma de Nuevo León	23	33	11
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados	22	35	28
Universidad de Guadalajara	20	33	22
Colegio de Posgraduados	19	18	18
Instituto Politécnico Nacional	18	29	22
Universidad Autónoma Metropolitana	15	13	22
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	11	15	11
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	11	14	12
Universidad Iberoamericana	10	8	9

Fuentes: Sebastián, Jesús, 2001; *Anuarios Estadísticos ANUIES*; Conacyt; Informes de las IES referidas en el apartado 3a.

Ruiz, et. al. 2007, p. 61.

Gráfica 17. Instituciones con mayor número de Programas de Doctorado en el Padrón de Posgrado del Conacyt en México.

Instituciones de Educación Superior	Programas padrón Conacyt	%
Universidad Nacional Autónoma de México	25	78
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados	22	100
Universidad Autónoma Metropolitana	11	73
Universidad de Guadalajara	9	45
Instituto Politécnico Nacional	8	44
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	7	64
Centro de Investigación en Alimentación	6	86
El Colegio de México	5	83
Universidad Autónoma de Nuevo León	5	22

Fuente: Sebastián, Jesús, 2001, ANUIES y Conacyt.

Ruiz, et. al. 2007, p. 61.

Gráfica 18. Número de becas de Posgrado por Nivel de Estudios Administradas por el Conacyt, 1990-2004<sup>p/</sup>

Año	Maestría	Doctorado	Posdoctorado	Otros <sup>1</sup>	Total de becarios	Total de estudiantes de posgrado	Porcentaje de becarios de posgrado
1990	1 142	453	17	523	2 135	43 965	4.86%
1991	3 448	1 749	22	351	5 570	44 946	12.39%
1992	4 412	2 184	13	56	6 665	47 539	14.02%
1993	6 534	2 569	43	346	9 492	50 781	18.69%
1994	8 056	3 167	53	427	11 703	54 910	21.31%
1995	11 776	4 424	0	0	16 200	65 615	24.69%
1996	12 479	5 271	0	0	18 081	75 392	23.98%
1997	11 722	6 069	103	347	18 241	87 696	20.80%
1998	10 319	6 319	129	354	17 121	107 149	15.98%
1999	10 079	7 222	165	385	17 851	111 247	16.05%
2000	9 610	7 708	194	516	18 028	118 099	15.27%
2001 <sup>2</sup>	5 583	5 981	120	250	11 934	127 751	9.34%
2002	5 828	6 097	84	362	12 371	132 471	9.34%
2003	6 902	6 334	2	246	13 484	139 669	9.65%
2004 <sup>p/</sup>	9 039	7 274	0	503	16 816	142 480	11.80%

Incluye total y porcentual de estudiantes becados.

p/ Cifras preliminares.

<sup>1</sup> Incluye becas de especialización, intercambio y estancias sabáticas.

<sup>2</sup> A partir de 2001, el Conacyt registra los becarios vigentes, los cuales no incluyen aquellos apoyos que se suspendieron o fueron dados de baja.

Ruiz, et. al. 2007, p. 75.

Gráfica 19. Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrados por área y planes de estudio.

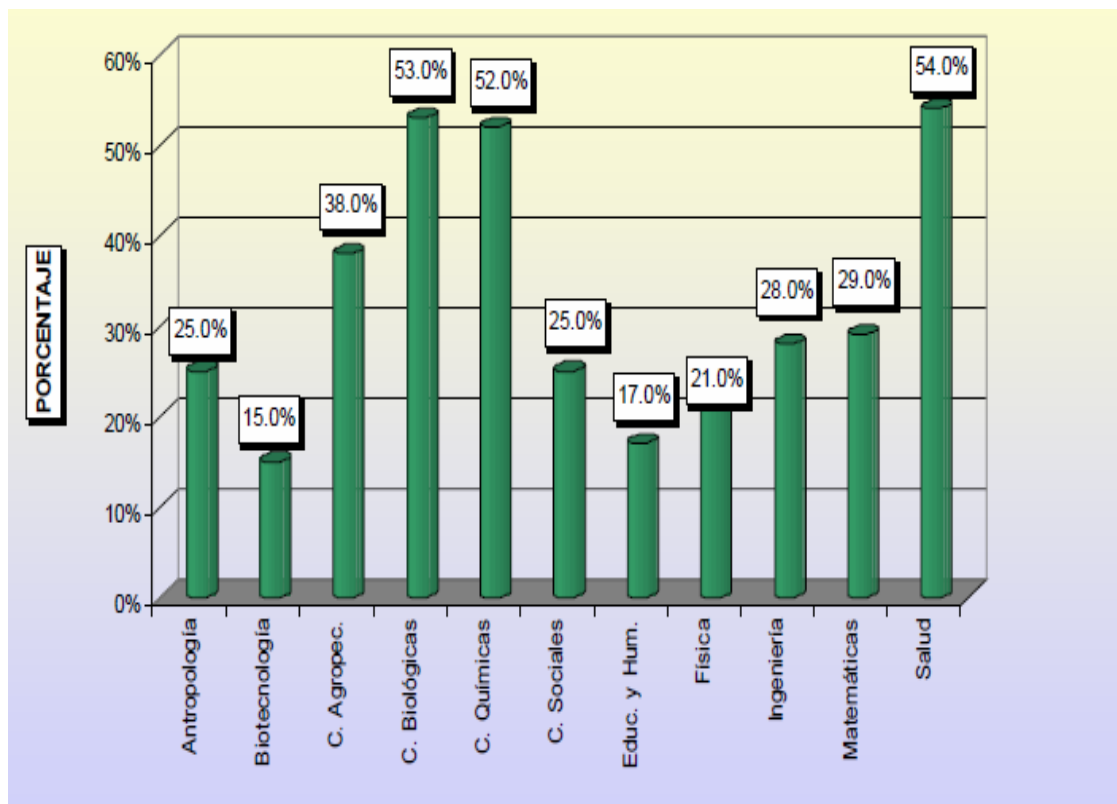
División	CFMI	CBS	CS	HYA	Total
Nivel del Programa					
Doctorado	8	9	8	23	48
Maestría	9	14	20	39	82
Especialidad	11	108	33	4	156
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>131</b>	<b>61</b>	<b>66</b>	<b>286</b>

#### Clasificación por áreas de conocimiento de la institución

Ciencias Físico-Matemáticas e Ingenierías	CFMI
Ciencias Biológicas y de la Salud	CBS
Ciencias Sociales	CS
Humanidades y Artes	HYA

Ruiz, et. al. 2007, p. 184.

Gráfica 20. Eficiencia Terminal Porcentual de los Programas de Doctorado por Área de Conocimiento.



\*Nota: Estudio representativo y aleatorio de los programas de posgrado de doctorado en el padrón de excelencia de CONACYT. Fuente: Fresan M., Romo A., Lomelí G., Guzmán L., Acuña P. (2002) Rasgos invariantes de los programas de doctorado de calidad Biblioteca de la Educación Superior ANUIES México. COMEPO, p. 8

Como se observa en la gráfica número uno, tomando como referencia los primeros cinco años del 2000, encontramos un crecimiento del 27.69% de matriculados en el posgrado en todos sus niveles, al pasar de 118 099 estudiantes en el 2000 a 153 900 en el 2005. El crecimiento por niveles se desglosa de la siguiente manera:

El número de alumnos de especialización aumentó en 10.95%, al pasar de 27 406 a 30 407, en el periodo del 2000 al 2004.

El número de alumnos de la maestría aumentó en 21.83%, al pasar de 82 286 a 100 251, en el periodo del 2000 al 2004.



El crecimiento de matriculados en el doctorado es más alto que el de los otros dos niveles con un 40.63%, al pasar de 8 407 a 11 822 en el periodo del 2000 al 2004. No obstante el aumento de estudiantes en el doctorado en comparación con los otros dos niveles del posgrado, la población todavía sigue siendo baja, al contar con un 8.3%, del total de los alumnos del posgrado; la maestría, en cambio, cuenta con un 70.4% y la especialización con el 21.3%.

Aún y con las múltiples dificultades, en relación al crecimiento de la población del doctorado, éste como se ha señalado, ha tenido un repunte considerable a partir de los últimos cinco años. El aumento de matriculados en el doctorado, considerando el número de ingreso y egreso, trae consigo, entre otros problemas, el bajo índice de la eficiencia terminal (gráfica número 20); la concentración y centralización de los posgrados en pocas universidades públicas; incremento de la matrícula, aunque reducida cobertura; crecimiento de los posgrados en instituciones públicas en las áreas administrativas y sociales; mercantilización de los posgrados; bajos salarios, en relación a los estudios realizados y la insuficiente inversión gubernamental –federal y estatal– a las IES.

Considerando el contraste entre el número de ingreso y egreso que existe en el doctorado, surgen las siguientes preguntas: ¿cuál es el interés de las IES, en proporcionar estudios de posgrado?, ¿el progreso del doctorado en México radica sólo en el número de acceso y retención, pero no de obtención del grado?, ¿Cuáles son los motivos que propician a los alumnos que ingresan al doctorado a no obtener el grado?. A partir de un caso específico, que es el doctorado de pedagogía de la FES Aragón y teniendo como actores a los alumnos de las primeras cuatro generaciones de 1999 al 2003, la presente investigación pretende encontrar una respuesta a la tercera pregunta.

Siguiendo con el desarrollo de la investigación, y como parte del contexto sociohistórico de la indagación, el siguiente capítulo presentará una semblanza histórica del posgrado de pedagogía en la UNAM, así como una reflexión de la pedagogía en relación a su campo de acción y la polémica en cuanto a su definición, concluyendo con una breve reseña histórica de la

Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), actualmente Facultad de Estudios Superiores (FES-Ar) Aragón.

## **CAPÍTULO DOS EL CAMPO PEDAGÓGICO EN LA UNAM**

### **I.- Contexto general**

En el presente capítulo se realiza un esbozo del camino recorrido de la pedagogía en la UNAM, de las Escuelas, departamentos, colegios y facultades que han tenido como tarea la formación de los actores en este campo y que a lo largo del periodo de los años de 1910 a 1954 han cambiado de nombre, estableciendo el propio con el que actualmente se conoce: Escuela Nacional de Altos Estudios, Departamento de Ciencias de la Educación, Colegio de Pedagogía. Instituciones escolares que de una u otra manera han estado vinculadas a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

El Colegio de Pedagogía, encargado de la formación pedagógica en la UNAM desde 1954 hasta nuestros días, es el espacio de la Facultad de Filosofía que recibe el cúmulo de las experiencias, avances y retrocesos de la pedagogía de las escuelas ya mencionadas.

El creciente índice demográfico en la capital del País y la zona metropolitana, por la centralización de la población, (entre otros factores sociales) son el resultado de las políticas económicas encaminadas a la industrialización de los años setenta. La tesis económica imperante trae consigo en el área de la educación superior una creciente demanda de jóvenes con la necesidad de estudiar, principalmente en las zonas periféricas. Las autoridades universitarias conscientes del problema de la masificación, impulsan y consolidan la descentralización de la UNAM. El 19 de febrero de 1974 se aprobó el programa de descentralización de los estudios profesionales, lo que llevó a la creación de cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), de entre las que surge, la ENEP Aragón con 10 licenciaturas en una primera fase, siendo una de ellas, la carrera de Pedagogía.

La carrera de Pedagogía en la ENEP Aragón al igual que las otras licenciaturas está directamente relacionada a los planes de estudio de las

Facultades de la UNAM, logrando establecer sus propios planes en los años posteriores. A través de los años, la ENEP Aragón ha consolidado su quehacer institucional educativo, de investigación y extensión y difusión de la cultura; el 31 de marzo del 2005 se transforma en Facultad de Estudios Superiores, por aprobación del Consejo Universitario.

El doctorado en pedagogía en la FES Aragón, es hasta el momento el último eslabón de una cadena que no se cierra en la historia reciente de la pedagogía en la UNAM. La aprobación fue otorgada el 9 de febrero de 1999 por el Consejo Académico de las Humanidades y Artes del Programa único del doctorado en Pedagogía, para ser coordinado por el entonces Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), actualmente denominado Instituto de Investigación Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y la Facultad de Estudios Superiores (FES-Ar) Aragón

La comprensión y explicación de la pedagogía, resulta compleja aún para los propios actores inmersos en el campo pedagógico. En el siguiente apartado de este segundo capítulo, cuyo objetivo es realizar un recuento histórico de la pedagogía, presentamos un ejercicio analítico de la pedagogía, tomando en cuenta la polémica generada en cuanto si es o no ciencia, desde la perspectiva teórica de campo utilizado por Bourdieu. El campo pedagógico es el espacio o el escenario en donde la pedagogía se mueve para ejecutar o realizar su labor que es la educación del hombre, apoyándose en su desarrollo, entre otras, en las siguientes disciplinas: la sociología, la psicología, la historia, la etnografía, la economía y la filosofía.

## **II.- El campo pedagógico**

A raíz de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los 18 doctorantes, encontramos que el 83% de los encuestados laboran como profesores en el nivel de estudios de posgrado, el restante 17% de los alumnos del doctorado se desempeñan en los niveles de licenciatura, bachillerato y secundaria. De tal forma que el 100% de los estudiantes del doctorado trabajan en el campo pedagógico (capítulo cuatro).

El campo pedagógico además de ser el espacio de formación, es también el escenario laboral de los doctorantes, por tanto, los actores objeto de la investigación (doctorantes de pedagogía) se mueven y se relacionan en el campo de la pedagogía. El siguiente apartado tiene como finalidad analizar el entramado y polémico campo pedagógico en cuanto a que si la pedagogía es ciencia o simplemente la práctica de la enseñanza para educar de manera institucional, en el entendido de que la educación no es sólo formal, sino también informal. Para tal efecto, se parte de la diferencia que existe entre pedagogía y educación.

Particularmente se pretende analizar la pedagogía desde la perspectiva teórica de campo. El campo pedagógico, como ya se indico, es considerado como el espacio o el escenario en donde la pedagogía, como disciplina tiene como objeto de estudio la educación del hombre, trabajo que para su desarrollo se apoya entre otras, en las siguientes disciplinas; la sociología, la psicología, la historia, la etnografía, la economía y la filosofía.

En el objetivo del plan de estudios de la maestría y del doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), conjuntamente con la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES. Aragón) y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se observa la convergencia de las disciplinas al ampliar y flexibilizar las distintas fronteras del conocimiento. “El doctorado en Pedagogía pretende preparar al alumno para la realización de investigación original y proporcionarle una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico o profesional del más alto nivel en el campo de la pedagogía y la educación” (Programa de maestría y doctorado en Pedagogía, 1999, p. 49).

El espacio o lugar en donde se lleva a cabo la discusión que tiene como tema la pedagogía, será comprendido como campo, concepto desarrollado por Pierre Bourdieu a partir de los último años de la década de los sesenta y principios de los setenta, periodo a partir del cual va teniendo sus primeras

aplicaciones, haciendo referencia a los campos intelectuales, artísticos y religiosos.

Bourdieu señala que se pueden considerar como campo las organizaciones; en este rubro se encuentran las empresas, los sistemas escolares, la iglesia, el Estado, los partidos políticos, etc. Los espacios de estas instituciones, llamados campo son lugares en donde se llevan a cabo las disputas de las distintas esferas de producción cultural; como la filosofía, la literatura, la ciencia, el arte, y el derecho.

“(…) El sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos y los sindicatos no son aparatos, sino campo. En un campo, los agentes y las instituciones luchan, con apego a las regularidades y reglas constitutivas de este espacio en juego (y, en ciertas coyunturas, a propósito de estas mismas reglas), con grados diversos de fuerza y, de ahí, con diversas posibilidades de éxito, para apropiarse de las ganancias específicas que están en juego en el juego. Quienes dominan en un determinado campo están en posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero siempre deben tener en cuenta la resistencia, las protestas, las reivindicaciones y las pretensiones, políticas o no de los dominados” (Bourdieu, 1995, p. 68).

El campo constituido por agentes, “(…) puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo (dominación, subordinación, homología, etc) (...)” (Bourdieu, 1995, p. 64). En el campo existe relación, entre los agentes, además de oposición, intereses, posesión y formación, que tienen sus variaciones en cuanto a valor y/o normas sociales con su significado de acuerdo al momento histórico determinado. El antagonismo y la unidad, son otros de los elementos ejecutados por los agentes en el campo.

En el caso del presente trabajo, el campo pedagógico, como ya lo hemos señalado, es el espacio en donde se confrontan los postulados e ideas con respecto a la discusión del quehacer y definición de la pedagogía. La unidad del campo pedagógico radica precisamente en la polémica en la que están inmiscuidos varios autores, (Herbart, Durkheim, J. Dewey, Mialaret, Von Cube, Márz, Nassif, Avanzini, Aguirre, De Alba, Hoyos, Furlán, Pasillas, entre otros) en cuanto al debate sobre si la pedagogía es ciencia, arte o técnica.

En la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, a partir del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura de Pedagogía, aprobado por el Consejo Académico de Área de Humanidades y Artes, el 26 de junio de 2002, fundamenta la propuesta de la licenciatura de pedagogía en el concepto de formación. El establecimiento de la orientación de la licenciatura de pedagogía, en el actual plan de estudios de la carrera, refleja los síntomas de las discusiones de los profesores, en cuanto al quehacer y definición de la pedagogía. “(...) es de enorme importancia reconocer que la pedagogía y su objeto han tenido un devenir adscrito a proyectos de sociedad que responden a tradiciones de pensamiento muy diversos. En los extremos de dichas tradiciones se colocan quienes ven a la pedagogía como la racionalización de lo educativo, y quienes piensan que el objeto pedagógico es la reflexión en torno a la formación o constitución de los sujetos” (Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, 2002, p. 26).

Inmersos en la discusión del quehacer y definición de la pedagogía, es pertinente, en primer lugar, como punto de partida analizar el significado etimológico. La palabra **pedagogía** proviene del griego **paidos**-niño y **agogía**-conducción; **agoghé**-guía, orientación, conducción. **La conducción del niño**. Por otra parte la palabra pedagogo se describe como **paidagógos**, que quiere decir **el esclavo que acompaña al niño a la escuela**. Los términos pedagogía y pedagogo son cada vez más complejos de entender si consideramos su origen etimológico. Como una forma de superar la definición insuficiente etimológica, vamos a entender la pedagogía ya no como el acto de la conducción, “(...) sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación; (...) La palabra pedagogía debe referirse siempre

a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan, respectivamente, explicarla como hecho y encauzarla como actividad consciente (...)” (Nassif, 1958, pp. 37-39).

El eje principal de estudio de la pedagogía es el hombre, observado no desde la perspectiva biológica, sino antropológica, es decir, considerando al hombre como ser social y su relación con el grupo, así como con la naturaleza. Sin perder de vista que el papel principal de la pedagogía es educar al hombre que como especie humana tiene relación con la sociedad y con la naturaleza.

La forma en que la pedagogía debe estudiar al hombre para distinguirse de las otras ciencias, es a partir de que él debe ser educado, es decir, la pedagogía tiene como misión mediante formas distintas de estilos y conductas educar de manera formal, informal y racional al hombre considerado no sólo como ser natural, sino espiritual. “(...) La pedagogía, ciencia del espíritu, no se dirige al hombre al modo de las ciencias naturales, es decir como –objeto problemático-, investigable y básicamente experimental. Si así quisiera proceder, erraría completamente su fin. El hombre, alrededor del cual gira, es la persona espiritual viva, única y libre; y como la pedagogía –está ligada muy especialmente a la vida fluyente, al movimiento espiritual nunca quieto-, su contenido sólo muy difícilmente se puede objetivar en palabras. Esta aporía la comparte con la filosofía, trascendente a todas las ciencias. En la medida en que el objeto de una ciencia se eleva en la jerarquía de lo esencial, crece esa necesidad. Pero estudiar pedagogía no quiere decir inculcar conceptos técnicos (...) del mismo modo que no se es médico por conocer palabras especializadas.” (Márz, 2001, pp, 17-18).

La pedagogía debe ser considerada como la disciplina que interviene en la educación del hombre con cierta sistematización y disciplina científica, “la pedagogía (cuenta con) un conjunto de proposiciones teórico metodológicas destinadas a la orientación y realización del proceso educativo. La elaboración de dicho complejo propositivo tiene que sustentarse en conocimientos científicos que brindan las distintas ciencias en general y la sociología, la historia, y la psicología en particular.” (De Alba, 2002, pp, 84-85).



El referente de la pedagogía como ciencia debe sustentarse en la teoría que le permita explicar la realidad, que en este caso es el hombre y su relación con el proceso educativo. La acción epistemológica en el ejercicio y quehacer de la pedagogía es el estandarte de la ciencia que tiene como fin desarrollar la labor racional de la problematización de los sistemas y procesos educativos. “La pedagogía como ciencia no puede simplemente incorporar las reglas, las tiene que analizar científicamente. Surge la necesidad de reconstruir la pedagogía como ciencia de la acción y de investigar el proceso de toma de decisiones (...)” (De Alba, 1996, p, 61).

Otras variables a considerar en la formulación de la pedagogía como ciencia, es el echar mano, entre otras ciencias, de la sociología, la antropología, la economía y la psicología; disciplinas que permiten elaborar estrategias teóricas, metodológicas y técnicas, así como el de comprender y explicar el contexto social, hecho que es denominado por el Doctor Hugo Zemmelman como el aspecto sociohistórico, es decir, el referente histórico social, ejercicio aplicado en todo trabajo de investigación. Lo anterior se debe desarrollar considerando que el objeto a investigar de la pedagogía para distinguirse de otras ciencias, es el hombre y su relación con los procesos y sistemas educativos.

El quehacer de la pedagogía es comprender y explicar la relación del hombre con los procesos educativos. La formación del hombre se desarrolla a partir de los planes de estudio, estructurados, a su vez, a partir de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de las distintas regiones que forman un país. En este sentido la formación del hombre, va más allá de la rigidez de las cuatro paredes que conforman la escuela, al encontrarse ésta, en un espacio social, más amplio. Por otra parte, la formación del hombre, tiene que fundamentarse en el racionalismo. “(...) el empirismo y el racionalismo están ligados dentro del pensamiento científico por un extraño lazo, tan fuerte como el que une el placer y el dolor. En efecto, cada uno de ellos triunfa justificando al otro: el empirismo necesita ser comprendido y el racionalismo necesita ser aplicado. Un empirismo sin leyes claras, coordinadas,

deductivas, no puede ser ni pensado ni enseñado; un racionalismo sin pruebas palpables, sin aplicación a la realidad inmediata, no puede convencer plenamente. Se prueba el valor de una ley empírica haciendo de ella la base de un razonamiento. Se legitima un razonamiento haciendo de él la base de una experiencia” (Bachelard, 2003, p. 9). El punto de enlace o de despegue entre el saber común y el conocimiento científico es denominado por Bachelard como ruptura, término retomado años después por Bourdieu.

La ruptura epistemológica señalada por Bachelard en el caso de la pedagogía se da a partir de la unión o separación entre la empiria y la explicación científica de los procesos y sistemas educativos. La forma, la técnica o la manera de enseñar es quehacer de la didáctica, y no de la pedagogía, por lo que es necesario no confundir una con la otra.

“La palabra didáctica procede del griego **didaskhein**, que significa enseñar. *En su sentido clásico es la ciencia y el arte de la enseñanza, de los métodos de instrucción.* Tal es el significado que proporciona Ratke, que fue el primero en emplearla en el siglo XVII y, sobre todo, en Comenio, (...) Pero desde ese entonces y hasta hoy, la concepción de la didáctica ha sido considerablemente ampliada. La pedagogía contemporánea la sigue definiendo como disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción, de transmisión intelectual, pero como rechaza la tesis de que el alumno es un mero receptáculo pasivo de conocimientos, prefiere decir que el objeto de la didáctica es la dirección del aprendizaje, antes que el cuerpo rígido de métodos que sirven indiscriminadamente al educador para imponerla educando un saber elaborado de antemano en el cual ni éste ni aquel han participado” (Nassif, 1958, pp. 80-81).

La intención de definir a la didáctica como disciplina de los métodos de enseñanza e instrucción, convierte al de por si polémico quehacer de la pedagogía en una selva tenebrosa, al incrementar la confusión de lo que es pedagogía al no ser didáctica, arte y técnica, a pesar de que echa mano de éstas para su realización en el ejercicio de la enseñanza.

“Los conceptos de arte son múltiples, especialmente si se toma el término en su mayor generalidad. No obstante pueden reducirse a cuatro fundamentales: 1) arte como actividad; 2) arte como conjunto de reglas para la actividad; 3) arte como creación; 4) arte como expresión y comprensión de belleza. (...) La reflexión sobre el hecho educativo conduce a principios generales que se convierten en reglas para la acción. Desde este punto de vista la pedagogía sería un arte, si se entiende por éste el conjunto de reglas para la actividad, la serie de procedimientos tendientes a producir un cierto resultado. (...) Definir el arte como reglas es definir la técnica. Tampoco aquí la pedagogía es un arte, sino una técnica, la técnica de la educación” (Nassif, 1958, pp. 40-44).

Aún y cuando Nassif señala que la pedagogía es una técnica, no lo hace en el sentido comparativo, es decir pedagogía igual o semejante a técnica. La primera se apoya en la segunda para transmitir la enseñanza. “(...) La técnica deriva del conocimiento científico que, como tal, es puro y desinteresado, y que, por medio de la técnica se convierte en aplicado. La práctica provee de problemas a la ciencia y ésta modifica la realidad a través de la técnica. La técnica se ubica, pues, en la mitad del camino por el cual la teoría regresa a la práctica, y participa de las dos. Es el intermediario que permite a la primera llegar a la segunda y transformarla (Nassif, 1958, p. 47).

El quehacer de la pedagogía radica en la enseñanza de la educación del hombre utilizando para tales fines la didáctica, la técnica y el arte, sin decir que son lo mismo. Sin embargo en este juego de palabras surge otra interrogante a plantear y que aparece a partir del cuestionamiento sobre cómo sistematizar la enseñanza, sin confundir la pedagogía con la ciencia, circunstancia que obliga a detenernos para comentar algunos elementos que permitan comprender la ciencia.

El término ciencia de acuerdo a la derivación etimológica del latín “**scire**” significa –saber-, -conocer-. Sin embargo el verbo latino “**scire**” alude a una forma de saber y a la acumulación de conocimientos, por lo que se considera la definición de ciencia, como “un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o

probables, que obtenidos de manera metódica y verificados en su contrastación con la realidad se sistematizan orgánicamente haciendo referencia a objetos de una misma naturaleza, cuyos contenidos son susceptibles de ser transmitidos” (Ander-Egg, 1995, p. 33).

La ciencia se ocupa de lo que es, y no de lo que debe ser, de derribar la magia y los mitos, en cuanto a la explicación de la realidad mediante la razón o logos, “(...) Una ciencia se constituye como tal si, entre otras condiciones, configura como objeto de estudio un conjunto de hechos que acrediten una cierta homogeneidad de caracteres genéricos, no abarcados aún por otra ciencia. Excepto en las ciencias sociales, donde los hechos que estudian unas u otras se interpretan continuamente y es necesario, advierte, que también las ciencias respectivas adopten esa característica. (...)” (Geneyro, 1996, p. 82).

La primera tarea del investigador, es crear o formar su objeto a indagar, el cual nace a partir de la problematización del mismo, de tal forma e inmersos en el campo de la pedagogía, particularmente en la polémica de que si es o no ciencia, se deduce de acuerdo a algunos autores (Foucault, De Alba, Márz) que el objeto de estudio de la pedagogía es el hombre material. La medicina, la antropología natural, la filosofía, la psicología, la sociología, entre otras ciencias, también tienen como objeto de estudio al hombre material. La pedagogía para diferenciarse de estas ciencias debe definir el objeto de estudio del hombre material en su formación educativa. “(...) la pedagogía es el tratado de los principios fundamentales referentes a la educación, y a las reglas para educar con mayor facilidad, prontitud y eficacia. (...)” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1997, p. 1078).

Es necesario resaltar que los términos pedagogía y educación jamás se deben de confundir. “Etimológicamente, la palabra educación procede del latín **educare**, que significa “*criar*”, “*nutrir*”, o “*alimentar*”, y de **exducere**, que equivale a “*sacar*”, “*llevar*”, “*conducir desde dentro hacia fuera*”. Esta doble etimología ha dado nacimiento a dos acepciones que, por lo menos y a primera vista, resultan opuestas. Si se acepta la primera, la educación es un proceso de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde fuera; si, en cambio, se

adopta la segunda, ya no se trata de una crianza o de una alimentación mediante presión externa, sino de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa. Los dos sentidos que esas raíces etimológicas sustentan han recibido, respectivamente, *la calificación de acrecentamiento (educare)* y *de crecimiento (ex\_ducere)*, y constituyen los conceptos centrales de dos ideas distintas de la educación que a través del tiempo han luchado por imponerse (Nassif, 1958, p. 5).

El término de educación es polisémico, por encerrar varios significados, influyendo en esta diversidad de acepciones, entre otros factores como el tiempo y la sociedad. Esta última renueva perspectivamente por medio de la educación las condiciones de su propia existencia; en ese sentido Durkheim señala que “(...) lejos de haber una educación universalmente válida para todo el género humano, no hay, por así decir, una sociedad en la que no coexistan y no funcionen en paralelo sistemas pedagógicos diferentes. ¿La sociedad está formada por castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no era la de los plebeyos, la del brahmán no era la del intocable (...)” (Durkheim, 2002, p. 27).

El tiempo y el espacio, además de la sociedad son elementos que van conformando la diversidad de la concepción del término educación. “(...) Para S. Puiggrós en el cristianismo de la antigüedad el pastor era el sabio y el maestro que conducía al alumno, en la época medieval la educación, -era predicación- ante el pueblo, instrucción para el gobierno ante la nobleza y enseñanza teológica y científica ante los futuros sacerdotes. Se afirma que Juan Amos Comenio durante el siglo XVII transformó las concepciones medievales de la educación en las que hoy conocemos como modernas, pero aún así ha habido transformaciones en el concepto por Rousseau, Saint-Simón, por sólo mencionar a algunos de los pedagogos e ideólogos de la educación que ha habido en los últimos siglos. Actualmente se ha conceptualizado un modelo ecléctico que admite y asume que la educación es dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento)” (Diccionario de las ciencias de la educación, 1997, p. 475).

Por otra parte, la denominada ciencia de la educación, tiene la problemática de definir su objeto de estudio, que radica en la explicación de la educación, considerada por Durkheim como “(...) la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (...) la educación es una socialización (...) de la generación nueva” (Durkheim, 1997, p. 15).

Lo complejo del estudio de la educación, más allá de que es un fenómeno eminentemente social, en términos de Durkheim, radica en la forma de abordar tan amplio tema, al plantear que la educación, además de considerar los puntos ya señalados, varía de acuerdo a las distintas profesiones que exigen tener las diferentes sociedades, “(...) para cada sociedad, la educación es el medio con el cual ella prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Así, cada tipo de pueblo tiene su educación, que le es propia y que puede servir para definirlo con tanto fundamento como su organización moral, política y religiosa (...)” (Durkheim, 1997, pp. 14-15).

La educación aún cuando se menciona de manera singular no es un fenómeno aislado, ya que al ser social, como hecho social (señala Durkheim) influyen en él, entre otros factores; los elementos políticos, económicos, sociales y religiosos. La educación al ser un ejercicio proporcionado por y para la sociedad, se convierte en un tema complejo por definir. Problema que algunos autores solucionan al pluralizar las ciencias de la educación. Mialaret en 1973 “(...) es uno de los primeros autores relevantes que, al interior del positivismo y de su proyecto de pedagogía experimental en particular, habla de ciencias de la educación (...) al reconocer la imposibilidad (...) de explicación de lo educativo desde una sola y exclusiva óptica disciplinaria. (...) (de ahí) la necesidad de comprender la problemática educativa a partir de la concurrencia de múltiples disciplinas o ciencias, de acuerdo a las exigencias mismas del

aspecto de la realidad educativa que se quiera comprender” (De Alba, 1996, p. 40).

Por otra parte Durkheim, a diferencia de otros autores y muchos años antes del postulado de Mialaret no se confunde al definir su noción de ciencia de la educación, (en singular), al señalar que la educación es un hecho, es decir una cosa, por eso el “(...) objeto único (es) conocer, comprender lo que es (la educación). No se confunde ni con la actividad efectiva de educador, ni siquiera con la pedagogía, cuyo objeto es dirigir esta actividad. La educación es su objeto: entendemos por ello, no que tiende a los mismos fines que la educación, sino, por el contrario, que la supone, puesto que la observa” (Durkheim, 1997, p. 24).

La ciencia de la educación para concebirse como tal, señala el sociólogo francés se apoya en la psicología y en la biología, desarrolladas en la patología para comprender las necesidades que tiene el niño para ser educado, al mismo tiempo de distinguirse del adulto, en su evolución, imaginación, pensamiento, lenguaje, voluntad y su carácter. El papel de la sociología, por otra parte es preponderante en la determinación de los fines que la educación debe seguir, en el auxilio de la ciencia de la educación. Es necesario no olvidar que los fines de la educación son sociales, mientras que los medios alcanzados por la psicología deben tener el mismo carácter social, en esto radica la importancia de la sociología en la ciencia de la educación, según Durkheim.

John Dewey, por otra parte se cuestionó “¿hay una ciencia de la educación? Y aún más fundamentalmente ¿puede haber una ciencia de la educación? ¿Son los procedimientos y objetivos de la educación de tal naturaleza que sea posible reducirlos a algo que pueda llamarse propiamente una ciencia? (Dewey, 1964, p.11). Considerando tan espinoso cuestionamiento, el filósofo norteamericano desarrolló una importante revisión a la comprensión de lo que es ciencia, concluyendo que surge a partir de las necesidades de la región ordinaria de los asuntos prácticos, hecho que sólo puede llevarse a cabo a partir de la reflexión de los fenómenos ordinarios, de no existir tal ejercicio, no surge nada científico que no sea simplemente

ordinario, “(...) No hay ciencia sin abstracción, y la abstracción significa fundamentalmente que ciertas ocurrencias se separan de la dimensión de la experiencia práctica familiar para llevarlas a la indagación reflexiva o teórica.” (Dewey, 1964, p. 20).

Una vez que Dewey define ciencia, realiza un recorrido histórico de las ciencias físicas, apoyándose en Galileo, señala que éstas al tratar con materias menos complejas, reducen la diversidad de variables a analizar a diferencia de las indagaciones psicológicas y sociales, que dada su diversidad en cuanto a su quehacer son más complejas.

La labor que desarrolla Dewey para definir ciencia, a raíz del comparativo entre las ciencias físicas y las psicológicas y sociales se convierte más complejo cuando estructura una nueva ciencia que tiene como objeto de estudio la educación. La ciencia de la educación propuesta por el filósofo norteamericano tendrá como punto de apoyo en su quehacer de estudiar la educación, la filosofía, la psicología, la experimentación, la democracia y la educación progresiva.

Para Dewey es de suma importancia vincular la filosofía con la ciencia de la educación, como para Durkheim es significativo comprender que la pedagogía es una teoría práctica, que no estudia científicamente los sistemas educativos, aunque si reflexiona sobre ellos. Para Mialaret, es valioso hablar de las ciencias de la educación (en plural) a partir del reconocimiento de explicar el tema de la educación de forma interdisciplinaria y no desde una sola disciplina. Félix Von Cube no hace distinción alguna entre pedagogía y ciencia de la educación, por lo que para este autor es igual la una que la otra. Alfredo Furlán, en cambio, indica, el objeto de la pedagogía es la intervención que busca optimizar las prácticas educativas, tesis semejante a la de Emilio Durkheim.

La diversidad de definiciones que sobre pedagogía se han escrito, hace del campo pedagógico, un escenario espinoso y por ende difícil de desarrollar, por toda la variedad de concepciones que existen. Más allá de la discusión que



sobre pedagogía se han escrito. El objetivo de nuestro trabajo es hacer la descripción de esa polémica, sin decir que es la más completa, con la intención única de comprender el entramado mundo pedagógico, por ser este, el espacio en donde laboran los actores objeto de nuestra investigación.

De los 18 estudiantes encuestados del doctorado en pedagogía de la FES Aragón el 33% tienen la licenciatura en pedagogía, el mismo porcentaje son egresados de la carrera de sociología, y el resto de los actores tienen la formación en diversas áreas de estudio (psicología, servicio social, medicina, filosofía e historia).

Más allá de la variedad y/o diversidad de las licenciaturas formativas de los estudiantes del doctorado en pedagogía, la cuestión radica en establecer la relación y armonía de los campos de conocimiento en el doctorado en pedagogía en la UNAM, que facilite su desarrollo. Para ello es necesario tomar en cuenta las diferentes carreras que tienen los alumnos inscritos en el programa del doctorado. Apoyándose además en las líneas de investigación y formación que comprende el programa; “Antropología cultural; Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación; Política, economía y planeación educativas; Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica; Filosofía de la educación y teorías pedagógicas; Historia de la educación y la pedagogía; Desarrollo humano y aprendizaje; Sistemas educativos formales y no formales; Sociología de la educación; Temas emergentes” (Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 1999, p. 26).

Los campos de conocimiento tienen que abarcar la transdisciplinariedad de las ciencias humanas y sociales, mediante la relación entre las diferentes licenciaturas, sin perder de vista la particularidad de estudio de cada una de ellas. El legado de la pedagogía al abarcar la educación, el hombre, y con ellos los factores políticos, económicos, sociales y culturales, entre otros, así lo demandan.

### **III.-Esbozo histórico de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México**

En el presente apartado se realiza un análisis del recorrido histórico -sin llegar a ser un compendio-, de la historia de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para ello, se hace un esbozo de su historia, desde la fundación de la Escuela Nacional de Altos Estudios y de la Universidad Nacional de México en el año de 1910, posteriormente en 1924, con la institucionalización de la formación universitaria para ejercer la docencia y por decreto del entonces Presidente de la república, el General Álvaro Obregón al crearse la Facultad de Filosofía, junto con la Facultad de graduados y la Escuela Normal Superior que a la postre se deslinda de Filosofía en 1929, para incorporarse a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1942. Los estudios pedagógicos realizados en la Universidad se condujeron por conducto del Departamento de Ciencias de la Educación en los años de 1935 a 1954. El Colegio de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras es creado en 1955, instancia que hasta la actualidad es la encargada de desempeñar el quehacer de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

A lo largo del recorrido histórico de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, sólo se hará mención, de acuerdo a la pertinencia del caso, de algunos de los nombres de personajes que fueron importantes en la consolidación de la pedagogía en México. La omisión de muchos de ellos no es por su desconocimiento, sino por el rol que jugaron en el complejo campo pedagógico, del cual sólo retomamos algunos puntos que inciden en la estructuración y formación de la pedagogía en la UNAM.

#### **3.1.- Escuela Nacional de Altos Estudios**

Desde el momento en que México logra su independencia en 1821, tiene como toda nación libre y soberana, entre otras necesidades, la imperiosa tarea de educar, por lo que surge la pregunta, que exige respuesta pronta sobre

cómo educar en las distintas disciplinas a los habitantes que en el futuro forjarán a la recién incorporada nación al mundo de los países libres.

Sin embargo, antes de establecer la estructura del cómo educar, es necesario lograr la estabilidad política, social y económica del país, tarea compleja y difícil de llevar a cabo, dada la tendencia histórica de México, que al ser conquistada y saqueada, principalmente por España, se genera una cultura política de compadrazgo, amiguismo, corrupción, robo, nulo respeto al servicio público, entre otras conductas que hacen la diferencia entre los países organizados y desarrollados de otros que no lo son.

La revolución mexicana de 1910, envuelta en esta cultura política, logra al menos estructurar mediante el institucionalismo y el corporativismo la formación del Estado mexicano, sustentado en un sistema político y una figura presidencial que para bien o para mal permitió la estabilidad política, económica y social a partir de los años treinta hasta la actualidad (2008).

Justo Sierra preocupado por la formación de hombres de ciencia, siendo Secretario del Desarrollo de Instrucción Pública y Bellas Artes da a conocer, el 7 de abril de 1910, la ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios (Anexo I), cuya misión principal, como señala el artículo segundo, apartado tres, es “Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales”.

Al promulgarse la ley constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), se incorpora a nivel institucional la pedagogía en México. La ENAE, además de incorporar a la pedagogía en la sección de humanidades, incorpora en otras dos secciones (Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Ciencias Sociales Políticas y Jurídicas) su quehacer de preparar en un nivel superior, perfeccionando y especializando los niveles de estudios realizados en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes.

La pedagogía instaurada en las aulas, a partir de la fundación de la ENAE se promulga gracias al esfuerzo de grandes maestros universitarios,

entre los que se encuentran, Justo Sierra, Ezequiel A. Chávez, Alfonso Pruneda, Porfirio Parra, Balbino Dávalos, Antonio Caso, Enrique O. Aragón y Pedro Henríquez Ureña. Sin embargo los primeros postulados pedagógicos en México se encuentran en la pedagogía positivista, impulsada por Gabino Barreda, que preocupado por la educación en México, fundamenta su tesis educativa en la filosofía positivista, considerada a la vez por sus discípulos. También se reconoce el trabajo de Ignacio Ramírez, Manuel Flores y Luís E. Ruiz, aunque con ciertas diferencias con Justo Sierra, coincidían en que el sistema positivista era el mejor instrumento educativo para cambiar a los mexicanos.

Siguiendo con la promulgación de la ley constitutiva de la ENAE, en el artículo 10, en relación a los requisitos para considerarse como alumnos, se observa una disparidad en cuanto a los niveles de estudio, ya que al ser una Escuela de Altos Estudios se recibe a los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria, así como los de Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería y de Bellas Artes. En el apartado tres del artículo dos, el quehacer de la ENAE es “formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales”, por lo tanto, no sólo se dedica a la formación de altos estudios, sino también a los niveles de profesionalización, como es el caso de preparar a los maestros de las escuelas secundarias. Esto quedó establecido a partir del Plan General de la Escuela de Altos Estudios (Anexo II), en el que se señala que los trabajos de la ENEA se dividirán en estudios de investigación y experimentación, especializados para la preparación de profesores de secundaria, cursos complementarios a la educación preparatoria o profesional y cursos elementales de conocimientos útiles.

Como ya se ha mencionado, la Pedagogía en México a nivel institucional, nace a partir de la puesta en marcha de la ENAE, la cual tiene su origen en las entrañas de la Universidad Nacional de México, que, de acuerdo a su fundador Justo Sierra “... tiene por función crear hombres de ciencia, hombres de saber en toda la extensión de la palabra; hombres que puedan, que tengan la facilidad que una selección sucesiva puede darles, para adquirir

los más altos elementos de la ciencia humana, para propagarla y para crearla (...)" (Sierra, 1991, p. 426).

1910 es el año en que Justo Sierra cristaliza su esfuerzo de instaurar la Universidad, fundada con el nombre de Universidad Nacional de México (UNM), mediante el decreto constitutivo del Presidente de la república mexicana, el General Porfirio Díaz (Anexo III). El papel que va a desempeñar la Universidad, entre otras cosas, señala el Lic. Sierra en su discurso de inauguración es llevar a cabo... "La acción educadora (que) resultará de su acción científica; haciendo venir a ella grupos selectos de la intelectualidad mexicana y cultivando intensamente en ellos el amor puro de la verdad, el tesón de la labor cotidiana para encontrarla, la persuasión de que el interés de la ciencia y el interés de la patria, deben sumarse en el alma de todo estudiante mexicano, creará tipos de caracteres destinados a coronar, a poner el sello a la obra magna de la educación popular que la escuela y la familia, la gran escuela del ejemplo, cimientan maravillosamente cuando obran de acuerdo. (...) (En donde el) cultivar voluntades para cosechar egoísmo, sería la bancarrota de la pedagogía; precisa imantar de amor a los caracteres; precisa saturar al hombre de espíritu de sacrificio para hacerle sentir el valor inmenso de la vida social, para convertirlo en un ser moral, en toda la belleza serena de la expresión; navegar siempre en el derrotero de ese ideal, irlo realizando día a día, minuto a minuto; he ahí la divina misión del maestro" (Sierra, 1990, pp. 166, 172).

La creación de la Universidad Nacional de México, es un proyecto que venía trabajando Justo Sierra desde 1881, presentado ante el pleno de la Cámara de Diputados, espacio en el que sustenta la necesidad de la Universidad, como la institución integradora del conocimiento científico, además de ser la encargada de la instrucción. La nueva Universidad como producto de la escuela liberal positivista, rompe de tajo con los ideales del pensamiento conservador de la Universidad Nacional de la Real y Pontificia Universidad de México, fundada el 21 de septiembre de 1551, que inaugura sus cursos el 25 de enero de 1553, siendo virrey de la Nueva España Don Luís de Velasco, permaneciendo cerrada en algunos de los lapsos de la historia del México independiente.

La nueva Universidad tiene como tarea primordial, “el coronamiento de una gran obra de educación nacional; lo repito: si la Universidad se desprendiese completamente de este propósito de convertirla en la parte más alta a que puede llegar la obra de nuestra educación nacional, no correspondería ni a nuestros deseos, ni a nuestros ideales, ni podríais vacilar en negarle vuestro asentimiento (...) (Sierra, 1991, p. 419). Además de promulgar y crear el conocimiento científico, el arte y las ciencias sociales, todo ello en concordancia con la pluralidad.

**Nombre de Rectores que han ocupado el cargo de la Universidad Nacional de México 1910 a 2006.**

Joaquín Eguía Lis	1910-1913
Ezequiel Adeodato Chávez Lavista	1913-1914 (1923-24)
Valentín Gama y Cruz	1914-1915
José Natividad Macías	1915-1916 (1917-20).
Antonio Caso Andrade	(1920) 1921-1923
Miguel E. Shcultz	1916-1917
Balbino Dávalos Balkim	1920
José Vasconcelos Calderón	1920-1921
Mariano Silva y Aceves	1921
Alfonso Pruneda García	1924-1928
Antonio Castro Leal	1928-29
Ignacio García Téllez	(1929) 1929-1932
José López Lira	(1929)
Roberto Medellín Ostos	1932-1933
Manuel Gómez Morín	1933-1934
Enrique O. Aragón	1934
Fernando Ocaranza Carmona	1934-1935
Luis Chico Goerne	1935-1938
Gustavo Baz Prada	1938-1940
Mario de la Cueva	1940-1942

Rodolfo Brito Foucher	1942-1944
Samuel Ramírez Moreno	1944
José Aguilar Álvarez	1944
Manuel Gual Vidal	1944
Junta de expectores	1944
Alfonso Caso Andrade	1944-1945
Genaro Fernández McGregor	1945-1946
Salvador Zubirán Anchando	1946-1948
Luis Garrido Díaz	1948-1953
Nabor Carrillo Flores	1953-1961
Ignacio Chávez Sánchez	1961-1966
Javier Barros Sierra	1966-1970
Pablo González Casanova	1970-1972
Guillermo Soberón Acevedo	1973- 1981
Octavio Rivero Serrano.	1981-1985.
Jorge Carpizo McGregor	1985-1989
José Sarukhán Kermez	1989-1997
Francisco José Barnés de Castro	1997-1999
Xavier Cortés Rocha	1999
Juan Ramón de la Fuente Ramírez	1999-2007
José Narro Robles	2007 -2011

Hermanadas mediante las leyes constitutivas del 7 de abril y el 26 de mayo de 1910, la Escuela Nacional de Altos Estudios y la Universidad Nacional de México, respectivamente, ambas instituciones educativas, administradas por ésta última, pasaron por años difíciles, hasta el grado de estar a punto de desaparecer. Alfonso Reyes, fue uno de los principales personajes que atacaron a ambas instituciones, al señalarlas como capricho de Justo Sierra; otros como Henríquez Ureña mencionaba que el tipo de enseñanza impartida era abstracta, con pocos alumnos y grandes retribuciones a los maestros.

Las críticas fueron de los liberales, los conservadores, los revolucionarios y los enemigos de Justo Sierra. Cada uno de estos grupos

desde su perspectiva ideológica atacaban el desempeño de la ENAE y de la UNM. Las reformas de los diseños curriculares de la ENAE, así como de la organización académica y administrativa en general de la UNM fue la respuesta de los defensores, a la vez, directores de la Escuela de Altos Estudios y rectores de la Universidad, como Alfonso Pruneda, Ezequiel A. Chávez, Antonio Caso y Miguel E. Schulz. Todos ellos desde la perspectiva pedagógica revolucionaron y sustentaron la importancia de ambas instituciones, en un inicio, para que posteriormente, al paso del tiempo otros notables intelectuales preocupados por satisfacer la demanda educativa del país, transformaran la Universidad para convertirla en una de las principales instituciones educativas y de investigación en Iberoamérica.

Para fines de esta indagación, enfocada específicamente al tema de la pedagogía, nuestro análisis radica exclusivamente en comprender la transición de la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, considerando para ello solamente el colegio de pedagogía, para posteriormente ubicarnos en el doctorado en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón).

### **3.2.- Facultad de Filosofía y Letras**

Por decreto del presidente Álvaro Obregón, el 23 de septiembre de 1924 (Anexo IV), la Escuela Nacional de Altos Estudios cambia su nombre a Escuela Normal Superior, junto con la Facultad de Graduados y la Facultad de Filosofía y Letras, los motivos que señala el dictamen son “(...) porque el nombre de Altos Estudios que ahora tiene no está de acuerdo con la situación que guarda, ya que en esta Escuela se estudian materias que en ninguna otra se cursan, por lo que resulta que el nombre de Altos Estudios se funda en un supuesto falso, por no existir estudios previos que motiven racionalmente aquella denominación. Por esta circunstancia, y también para evitar que el nombre de Altos Estudios sugiera ideas de suficiencia científica, técnica o filosófica, conviene que con dicha Escuela se forme la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior, en las que se harán y se formarán los profesores de las



escuelas secundarias, Preparatorias y Normales, y además la Facultad de Letras (...)" (Diario Oficial, octubre 13, 1924).

El cambio de Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras, es sin duda el reflejo fiel, de las luchas de los grupos de individuos interesados en ponderar perspectivas académicas, en un país que dada su inestabilidad política, económica y social rebotan en la cultura en general, así como en la educación en particular. Los nombramientos constantes de directores, secretarios y rectores sin terminar sus periodos en las dos instancias educativas del país (Universidad Nacional de México (UNM) y la Secretaria de Ecuación Pública (SEP), creada el 21 de Julio de 1921) así lo señalan, por lo menos hasta los años cuarenta del siglo XX, (ver cuadro de rectores de la UNAM).

El desarrollo de algunas de las instituciones educativas no funcionó de acuerdo a lo planeado, como es el caso de la Facultad de Graduados, de la que no existieron evidencias de horarios, tampoco listas de maestros y por ende de alumnos. Aún cuando en el proyecto aparecía que ofrecería especialidades a las personas con conocimiento en las profesiones técnicas, con nivel de un grado de facultad universitaria o un título profesional de escuela técnica.

Ezequiel A. Chávez al ser nombrado el 28 de agosto de 1923, por segunda ocasión rector de la UNM, al mismo tiempo y ante la ausencia de director de la ENAE, asumió la función el 12 de septiembre de 1923 al 7 de marzo de 1924, fecha en que toma posesión Daniel Vélez como director interino.

La fundación de la Escuela Normal Superior nace en la ENAE, siendo Ezequiel A. Chávez el principal precursor, al abrir los cursos destinados a la formación de directores e inspectores, proyecto que empezó a trabajar desde 1908. En ese sentido, la formalización del proyecto institucionalizado de la pedagogía en México mucho se debe a Chávez, además, entre otros estudiosos, a José Vasconcelos a la postre secretario de la SEP del 12 de

octubre de 1921 al 2 de Julio de 1924, que mediante el segundo plan de la ENAE organizaba la Escuela en tres secciones: Filosofía y Letras, Normal Superior, y Ciencias Aplicadas, en estos apartados los estudios pedagógicos quedaban bajo la denominación de la Escuela Normal Superior.

Las constantes polémicas y discusiones en relación a la definición de los planes de estudio de la ENAE desde su inicio se deben a la percepción y contemplación a la forma de ser y de visualizar las necesidades educativas del director en turno. Para Libertad Menéndez, “(...) no fueron las pugnas políticas entre Chávez y Vasconcelos, ni los constantes apuntamientos de Caso en torno al nombre de la Escuela, ni aun las permanentes críticas sobre la naturaleza de la misma o sobre el nivel de los cursos que en ella se impartían o el bajo índice de titulación alcanzada a lo largo de sus catorce años, lo que produjo su desaparición en 1924; fue la suma de todo ello, aunado a la necesidad de satisfacer las exigencias educativas del momento, lo que originó el cambio y con ello la creación de la Facultad de Filosofía y Letras, (...)” (Menéndez, 1994, pp. 106.107).

### **3.2.1. Autonomía de la Escuela Normal Superior**

A sólo tres meses de la reorganización de la Facultad de graduados, la Facultad de Filosofía y Letras, y la Escuela Normal Superior, el Rector de la Universidad, Dr. Alfonso Pruneda, envía un comunicado a todos los profesores, señalando la clausura temporal de la Facultad de Filosofía y Letras, por decreto presidencial (Plutarco Elías Calles) dado a conocer el 23 de diciembre de 1924. Los motivos son, entre otros; la crisis económica por la que atravesaba el país, por tanto la distribución del presupuesto destinado al nivel superior debía ser racionado, invirtiendo más en la educación elemental; además, la Universidad no había estado contribuyendo a los problemas de México, recalcan algunos de sus enemigos.

La suspensión temporal prevista para todo el año de 1925 no se realizó gracias a la organización de profesores y alumnos, quienes desde su posición, interpelaron al presidente, mediante un escrito en el que señalaban la

importancia de perfeccionar sus estudios académicos, además del ofrecimiento por parte de los maestros (43) de impartir clases sin recibir alguna contribución o sueldo por su trabajo. La atinada conducción del Dr. Balbino Dávalos como Director de la Facultad de Filosofía y Letras (1925 a 1928), así como de sus agremiados y estudiantes, recibe del presidente Plutarco Elías Calles, el 13 de enero de 1925, la anuencia, previo acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) la autorización para reanudar las labores de las tres dependencias, iniciando el curso escolar el 4 de mayo de 1925.

Sorprendentemente la inscripción fue de 1,169 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

Filosofía y Letras	317
Normal Superior	810
Escuela de Graduados	42 <sup>1</sup>

El alumnado de la Escuela Normal Superior estaba integrado principalmente por maestros en ejercicio; la razón principal de la mayor concentración de estudiantes en la Escuela Normal en comparación con las otras dos dependencias de la Facultad de Filosofía, radicaba en su labor que tenía por objeto: Formar profesores de enseñanza secundarias, preparatoria y normal; ofrecer a los maestros de primaria, secundaria, preparatoria y normales, los cursos para perfeccionar su profesión; así como la capacitación, organización y dirección de investigaciones pedagógicas, establecido en el Plan de estudios de 1926 de la Escuela Normal Superior. (Anexo V).

El quehacer pedagógico en la Facultad de Filosofía y Letras en mayor grado fue realizado por la Escuela Normal Superior. La orientación de los estudios pedagógicos de acuerdo al Plan de estudios de 1926 de la Normal Superior siguió dos líneas básicas. La capacitación para la docencia en la enseñanza secundaria, preparatoria y normal; la segunda, además de la capacitación y actualización del trabajo en el nivel básico de los directores e

---

<sup>1</sup> “Informe que rinde la Secretaría General de la Universidad Nacional de México.” Boletín de la Secretaría de Educación Pública, IV, 9 y 10, diciembre de 1925, pp. 160-162.

inspectores intenta perfeccionar mediante cursos, la labor de los profesores en ejercicio.

A partir de la publicación de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1929, otro acto importante se gestaba al interior de la misma Universidad: la separación entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior. Los motivos, de acuerdo al director de la Facultad, Pedro de Alba, estaban relacionados **al problema de la selección de los alumnos** (no se había logrado una nivelación en cuanto a la forma de cursar las materias de literatura, historia y filosofía, de mayor interés para los alumnos; a diferencias de las ciencias biológicas, físicas y naturales con menor asistencia); **el problema metodológico** (la forma de organizar los cursos, que en el caso de la Normal Superior se desarrollaban mediante exposiciones por parte de los alumnos y tomar notas, y no en forma de seminarios como se establecía en la Facultad); y **el problema económico** (insuficiente presupuesto para ambas dependencias, es decir, la Facultad de Filosofía y la Normal Superior).

La separación de la Escuela Normal Superior de la Facultad de Filosofía y Letras se establece en febrero de 1929, por decreto presidencial (Emilio Portes Gil). Teniendo a partir de ese momento, la Normal Superior su propia organización, personal, presupuesto y la validación de estudios, aún cuando hasta 1933 funcionó dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México.

### **3.3.- El Departamento de Ciencias de la Educación**

Separada la Escuela Normal Superior, de la Universidad en 1934, la pedagogía, en esta última institución atraviesa por graves problemas, primero por la inestabilidad de la Facultad encargada de realizar los trabajos en el campo pedagógico. De 1934 a 1936 la institución escolar en la Universidad encargada de esa labor es la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, integrada por la Escuela Nacional de Filosofía y Letras, la Escuela Nacional de Arquitectura, la Escuela Nacional de Artes Plásticas y la Escuela Superior de Música. En este mar de quehaceres por parte de la Facultad de Filosofía, el trabajo escaso

realizado en pedagogía quedó a cargo, a partir de 1934 hasta 1954 del Departamento de Ciencias de la Educación.

En 1936 al separarse todas las escuelas mencionadas de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, cambia su nombre por el de Facultad y Estudios Superiores, denominación que conservó por sólo dos años. En 1938 adquiere el nombre que conserva en la actualidad: Facultad de Filosofía y Letras (FFyL).

El otro problema de la pedagogía en la Universidad es el escaso campo de acción que tiene al proporcionar solamente cursos para formar profesores de escuelas secundarias, preparatorias y normales, con una orientación distinta a las maestrías impulsadas por la Facultad de Filosofía y Letras desde 1931 (10 de marzo), periodo en el cual, el Consejo Universitario aprobó "(...) los nuevos planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras; en ellos se hacía oficial la desaparición del efímero título de licenciado y se restablecían, como grados únicos, los de Maestro y Doctor en las disciplinas de Filosofía, Letras, Ciencias Históricas (Historia y Antropología) y Ciencias (Ciencias Exactas, Ciencias Físicas y Ciencias Biológicas)" (Menéndez, 1994, p. 117). Ésta última separada de la Facultad de Filosofía y Letras el 1 de marzo de 1935 al no entrar en el nuevo plan de estudios.

La enseñanza en la formación de Director, Inspector de primaria, Trabajadora social, Director de sistemas sociales y Directora de jardines de niños realizados en la Facultad por conducto de la Escuela Normal Superior, al separarse ésta última del campus universitario en 1934, también lo hacen estos cursos de formación. Esta situación aunada a los puntos anteriormente señalados, demuestra la pobre labor que la UNAM, en general, y la FFyL, en particular, desarrollan en el campo de la pedagogía.

La necesidad de la Facultad de Filosofía y Letras de establecer y proporcionar la formación pedagógica en el campus universitario, labor desempeñada desde 1910, con la Escuela Nacional de Altos Estudios, es una demanda cumplida, a partir del 1 de marzo de 1935 con la puesta en marcha del nuevo plan de estudios, como ya lo destacamos, con la creación del

Departamento de Ciencias de la Educación que otorgaba los grados de maestría y doctorado.

De acuerdo a las bases para la concesión de grados universitarios de Ciencias de la Educación, presentado el 2 de marzo de 1934, el primer punto señala que “La Universidad de México concederá el gado de Maestro en Ciencias de la Educación, especializado como profesor de enseñanza secundaria, con preparación suficiente para enseñar la ciencia o ciencias o el arte o artes (...) (el segundo apartado menciona). La Universidad conferirá el grado de Doctor en Ciencias de la Educación (...)”. Establecido en las bases para la concesión de grados universitarios de Ciencias de la Educación. (Anexo VI). El departamento encargado de proporcionar los cursos de maestría y doctorado, es el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes. No obstante la serie de reformas en los programas de estudio de la misma Facultad. La formación de Maestros y Doctores que había sido considerada en la modificación del artículo 4 en 1935, permaneció estable hasta la desaparición del Departamento de Ciencias de la Educación en 1954.

Con la reforma de 1935 “(...) se formalizó el plan de estudios destinado a la formación de profesores de secundarias, preparatorias y normales y en el cual se puntualizó que para obtener el grado de maestro en ciencias de la educación se requería haber obtenido previamente el grado de maestro en la especialidad correspondiente” (Ducoing, 1990, p. 233).

Las materias para obtener el grado de Maestro se clasificaron en dos grupos, el primero de ellos, con materias obligatorias, que son cuatro; el segundo, con cuatro materias optativas, de las que el alumno debería estudiar dos; en otro apartado, cubierto de dos materias, el estudiante debía de cursar una. Otro requisito que debían cubrir los maestrantes era comprobar el dominio de conocimiento en técnica de la enseñanza y el dominio de dos idiomas (francés, inglés, italiano y/o alemán).

Los requisitos a cubrir en la maestría que exigía el currículum, por cierto alejada al campo pedagógico al no contar con teorías educativas y didáctica, y

estar más cerca al enfoque psicológico, además de los idiomas provocaron una escasa demanda de alumnos dispuestos a estudiar el posgrado en el Departamento de Ciencias de la Educación. “Los datos de la inscripción a la maestría en Ciencias de la educación durante su última década de vida, 1945 a 1954 (se refleja en los siguientes datos). 1945: 27 alumnos; 1946: 27; 1947: 26; 1948: 22; 1949: 17; 1950: 14; 1951: 4; 1952: 2; 1953: 2; 1954: 0 alumnos, lo que permite suponer que en efecto los egresados universitarios se encontraban en una situación de desventaja frente a los de la Normal, tanto desde el punto de vista de la formación en la disciplina, como de las posibilidades laborales” (Ducoing, 1990, p. 315).

El Departamento de Ciencias de la Educación siguiendo la lógica de la Escuela Nacional de Altos Estudios, de la entonces Universidad Nacional de México, continuó proporcionando los cursos de maestría y doctorado, haciendo a un lado los de nivel licenciatura. Los estudios pedagógicos en la Universidad Nacional Autónoma de México, nacen en el nivel del posgrado y no en licenciatura, contrario a lo que se supone debería de suceder, es decir, primero desarrollar y fortalecer la licenciatura para formar y consolidar posteriormente el posgrado.

### **3.4.- El Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras**

En el ciclo de vida del Departamento de Ciencias de la Educación (1935 a 1954), no obstante el esfuerzo realizado por sus principales actores (funcionarios, maestros y alumnos), aún y con sus diferencias, trataron de reivindicar el saber pedagógico en la Universidad. “La conformación de los estudios de ciencias de la educación en esta etapa (1935-1954) acentúa su naturaleza ambigua y fronteriza con respecto a los saberes educativos y pedagógicos ya formalizados en la Escuela Normal Superior, orientados específicamente a la formación de docentes para la enseñanza media. Por otro lado, desde el punto de vista laboral, los egresados universitarios debían competir con los de la Normal, quienes ya utilizaban la certificación como requisito para ejercer la práctica docente a nivel medio” (Ducoing, 1990, p. 314).

La situación de los saberes educativos y pedagógicos en la Universidad, entre otros problemas presentan, como se ha señalado, una baja matrícula de alumnos inscritos en la maestría en Ciencias de la Educación haciéndose más evidente a partir de 1945 con una reducción cada vez mayor hasta 1954, debido a la rígida y estricta demanda de requisitos; además de la ambigüedad de los planes de estudio inclinados a los conocimientos psicológicos. La Normal Superior, a diferencia de la Universidad, presentaba, mediante la expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública, en el artículo 81, fracción V, inciso c, presentada en 1942, las finalidades concretas de su quehacer como institución de educación normal. El campo pedagógico en la Universidad, comparada con la Normal, atravesaba por una crisis.

La necesidad de reestructurar los saberes de educación y pedagogía en la que se empieza a visualizar como la máxima casa de estudios del país, es una labor imprescindible. La encomienda empieza a dar sus primeros pasos en 1954, año en que “la Facultad de Filosofía y Letras se traslada del antiguo edificio de Mascarones a sus nuevas instalaciones en Ciudad Universitaria, desarrollándose en la misma una labor de reforma académica. La organización institucional antes por departamentos pasa a ser por colegios, y el nombre de la carrera cambia de Ciencias de la Educación a Pedagogía” (Sandoval, 1991, p. 43). “(...) el campo del saber pedagógico prevalece con un bajo nivel de estructuración y circunscripción conceptual y consecuentemente con inciertas perspectivas respecto a sus posibilidades de incidencia en la realidad educativa del país. La historia del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras arranca con el intento de autonomización y legitimación del saber pedagógico y de la propia disciplina, frente a los demás saberes humanísticos y sociales; intento, porque desde su nacimiento en 1955 la Maestría en Pedagogía, como expresión de ruptura con la orientación normalista anterior y del propio saber didáctico, surgió sin poder dar cuenta de su base epistemológica y social, y, por tanto, como un campo cuya supervivencia estaba más determinada por una exigencia institucional con una orientación de carácter idealista y normativo predominantemente, que por la necesidad de construcción del conocimiento de lo educativo” (Ducoing, 1990, pp. 315,316).



La pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México como todo embrión inicia su desarrollo con la esperanza de sobrevivir, de tal forma que al momento de brotar a la vida dependiendo del cuidado y del medio ambiente en donde se encuentra serán sus posibilidades de crecimiento y desarrollo. El surgimiento de la pedagogía en la Universidad, al igual que el embrión aparece con la esperanza de vivir y permanecer. No obstante la situación y las circunstancias del origen de la pedagogía universitaria, además de las problemáticas que van más allá del alcance de la propia institución, como la discusión de la esencia misma que viene desde el surgimiento de la pedagogía en relación al debate sobre si es ciencia, arte, o técnica.

En efecto, el origen de la pedagogía universitaria en la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene su origen en la Escuela Nacional de Altos Estudios y en la Escuela Normal Superior. Sin embargo, la génesis como carrera en la Facultad de Filosofía y Letras es en 1955, con la sustitución de la maestría en Ciencias de la Educación por la maestría en Pedagogía y la aparición de los colegios. El 25 de julio de 1956 la Facultad, con la aprobación del Consejo Universitario “quedó constituida por ocho colegios: Filosofía, Letras Clásicas y Modernas, Historia, Pedagogía, Psicología, Antropología, Geografía, Biblioteconomía y Archivonomía; en ellos se otorgaban los grados de maestro y doctor. Las materias que formaban los planes de estudio de cada especialidad no fueron organizadas en semestres lectivos, sino en series o grupos de asignaturas, con el propósito de que el alumno pudiera cursarlas conforme a sus posibilidades y evitar así a los alumnos irregulares” (Menéndez, 1994, p. 124).

Los estudios que ofrecía el Colegio de pedagogía como se ha venido señalando son en el nivel de posgrado. De 1955 hasta 1967 el Colegio ha tenido cuatro planes de estudios, los dos primeros; 1955 y 1957 estaban dirigidos únicamente al posgrado de pedagogía, ambos planes de estudios, independientemente de su orientación hacia el desarrollo de saberes pedagógicos; en la práctica existían mayoritariamente materias de psicología que demostraban la ambigüedad en cuanto a la delimitación del campo

pedagógico con una acentuada precariedad de la construcción del conocimiento pedagógico.

La novedad que presenta el tercer plan de estudios de 1959 es la reapertura del nivel licenciatura en el Colegio de Pedagogía. El cuarto plan de estudios y segundo en considerar la licenciatura, introducido en 1967 y parcialmente vigente en la actualidad, se estructuró con una orientación humanista-idealista, desde una pedagogía de corte filosófico, según el Boletín Informativo de 1968 del Colegio de Pedagogía. A partir de 1966, siendo director de la Facultad el doctor Leopoldo Zea, con la reestructuración de los planes de estudio de 1967, las Normas Generales que le dieron marco legal a la nueva estructura de los estudios del Colegio de Pedagogía se establecen en tres niveles; Licenciatura, Maestría y Doctorado, mismos que son reconocidos en la organización académica del Plan de estudios de Pedagogía de 1967 (Anexo VII).

Los hechos más sobresalientes de 1967 a la fecha (2003), en el Colegio de Pedagogía son, entre otros; el surgimiento del Reglamento General de Estudios Superiores de la UNAM, aprobado en sesión por el Consejo Universitario el 18 de mayo de 1967, que originaría en 1968 en la Facultad de Filosofía y Letras la División de Estudios Superiores con el objeto de coordinar y administrar las distintas áreas en los niveles de maestría y doctorado. “El caso de pedagogía no fue la excepción y los nuevos ordenamientos académicos de nuestra maestría y doctorado fueron aprobados en sesión de Consejo Universitario el 12 de enero de 1972. Para el caso de la maestría, los propósitos de los estudios entonces reconstruidos se centraron en la formación de docentes, investigadores y profesionistas en el ámbito de lo pedagógico. Por lo que toca al doctorado, los estudios se mantuvieron centrados en la formación de investigadores especializados en el análisis del fenómeno educativo (...)” (Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 1999, p. 13).

Otro acontecimiento importante en la Facultad de Filosofía y Letras fue la puesta en marcha de la maestría en Enseñanza Superior que comenzó a

impartirse en 1974, cuya función principal es la formación de investigadores y docentes de la educación, principalmente de la enseñanza superior.

1979 y 1986, son los años en que se generan dos reglamentos destinados a regular la vida académica de los posgrados en la Facultad de Filosofía y Letras, en general, y de manera particular en el Colegio de Pedagogía. El 18 de septiembre de 1991, en el marco del Reglamento General de Estudios de Posgrado aprobado en 1986, el Consejo Universitario conoció y aprobó "(...) el doctorado en pedagogía bajo el sistema tutorial, que recibió la primera generación en abril de 1992 (...)" (Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 1999, p. 14). 1999 es el año que marca el final a la maestría en Enseñanza Superior, abriendo paso a la maestría en Pedagogía, cuyo plan de estudios se organiza y conforma a cuatro campos de conocimiento: Docencia universitaria, Gestión académica y políticas educativas, Educación y diversidad cultural; y Construcción de saberes pedagógicos.

Lo único permanentemente constante son los cambios, señalan algunos estudiosos de la postmodernidad, (Habermas, Touraine, Giddens); el campo de la educación, en el que influyen con más fuerza los factores políticos, económicos y sociales no está exenta de las innovaciones que exige el mundo moderno. La pedagogía como saber, tiene que seguir el camino de la renovación y más aún cuando desde su origen tiene una serie de aristas que provocan la confusión. La Universidad Nacional Autónoma de México por medio de la Facultad de Filosofía y Letras en su preocupación por comprender y explicar los saberes pedagógicos, ha impulsado, como se ha señalado, toda una serie de reformas. Impulsando a lo largo de la historia de la pedagogía institucionalizada varios planes de estudio con la intención de sustentar de manera sistematizada el campo pedagógico hasta llegar a la concreción de sustentar el posgrado de pedagogía bajo el sistema tutorial.

Lista de los nombres de los directores de la Facultad de Filosofía y Letras (1924-1998).

Daniel M. Vélez	1924
Balbino Dávalos	1925-1928
Pedro de Alva	1928-1929
Mariano Silva y Aceves	1929
Antonio Caso	1929-1933
Enrique O. Aragón	1933-1938
Julio Jiménez Rueda	1938
Antonio Caso	1938-1940
Eduardo García Máynez	1940-1942
Julio Jiménez Rueda	1942-1944.
Pablo Martínez del Río	1944-1945
Samuel Ramos	1945-1953
Eduardo García Máynez	1953
Julio Jiménez Rueda	1953-1954
Salvador Azuela	1954-1958
Francisco Larroyo	1958-1966
Leopoldo Zea	1966-1970
Ricardo Guerra Tejada	1970-1978
Abelardo Villegas Maldonado	1978-1982
José G. Moreno de Alva	1982-1986
Arturo Azuela Arriaga	1986-1990
Juliana González Valenzuela	1990-1998

#### **IV.- El posgrado de pedagogía en la FES Aragón**

El posgrado de pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón es de reciente creación. La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), la Facultad de Estudios Superiores Aragón y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), antes Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), como entidades académicas participaron en la elaboración del nuevo programa de maestría y doctorado en pedagogía, aprobado por el Consejo Técnico de cada institución en los últimos meses del año de 1998. Aprobado por el Consejo Académico de las Humanidades y las

Artes, el 9 de febrero de 1999. Así surge el doctorado en pedagogía como un programa único en el que participan las tres entidades universitarias.

La Facultad de Estudios Superiores Aragón, como entidad académica, unida a las otras dos entidades académicas (FFyL) y el (IISUE) abre el doctorado en pedagogía a la primera generación en agosto de 1999, en el semestre escolar 2000-1, teniendo hasta el 2006, seis generaciones. Como se ha establecido en el primer capítulo de la investigación, el referente empírico a estudiar son las primeras cuatro generaciones que ingresaron al doctorado en pedagogía de la FES Aragón (1999-2003).

El posgrado de pedagogía en la FES Aragón, como presente y futuro de la institución universitaria, a pesar de que surge en 1999, su origen se viene gestando desde la propia fundación y desarrollo de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón.

#### **4.1.- Panorama sociohistórico**

El contexto sociopolítico y económico del México de los años setenta marca la etapa de una de las grandes crisis que ha tenido el país. Para algunos autores es el comienzo de la gran depresión de 1994 (Medina, 2000) “(...) El reverso de la medalla, hacia el año de 1970, era que la producción de bienes y servicios, necesarios para la marcha de la economía, se estancaba, o crecía a un ritmo cada vez menor. Los desempleados se acumulaban rápidamente y la satisfacción de las necesidades de servicios educativos, médicos, sanitarios y de vivienda tenía un retraso de lustros. El movimiento estudiantil del 68, y su reclamo democrático, advertía de la necesidad de cambio en el terreno político para conservar la paz social del país. (...) En 1970, el 35% de la población mayor de seis años carecía de algún tipo de educación formal y sólo el 22% del total de la población mayor de esa edad había completado la escuela primaria; 25% de la población mayor de diez años era todavía analfabeta; 69% de las viviendas del país tenía hasta dos cuartos por vivienda (40% solamente tenía un cuarto), dos terceras partes de las viviendas no tenía cuarto de baño y 39%

no disponía de agua potable entubada. (...) 45% de la fuerza de trabajo en México en 1970 estaba subocupada (...) (Tello, 2007, p. 454).

Atrás quedaron los días de las bonanzas. La formación del Estado-nación producto del movimiento revolucionario de 1910, dio paso al milagro mexicano que por medio del Estado promotor promovió el desarrollo económico, político y social que para bien o para mal se sustentó en un partido político, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). El crecimiento económico de los años cuarenta que permaneció hasta finales de los sesenta, se derrumba a partir de la década de los setenta. El cambio de rumbo del Estado paternalista al neoliberal, para la mayoría de los economistas es inevitable.

“A la segunda mitad del decenio de 1960 corresponden los años del deterioro político y la toma de conciencia de que el crecimiento económico no había llegado al desarrollo pleno, se mantenían los rezagos sociales ancestrales y se habían agregado otros más, producto de la modernidad inducida durante los años de altas tasas de crecimiento. Los eventos de 1968 sacudieron la conciencia nacional y fueron un llamado de atención de que algo andaba mal; a partir de entonces empezó a desaparecer la autocomplacencia política, versión desfigurada del triunfalismo, que pensaba acabado y perfecto el entramado político. (...) La crisis fue más de naturaleza política que económica, aunque hubiera comenzado en este último terreno, (...) (Medina, 2000, p. 200).

La situación política, social y económica del México a mediados de los sesenta, en el ámbito de la educación superior tiene repercusiones que no permiten el desarrollo y funcionamiento de las universidades contrariamente a como se venía haciendo con la modernización económica en el periodo del gobierno de Miguel Alemán. “(...) Desde el inicio de su gestión, el presidente Díaz Ordaz declaró prácticamente congelados los subsidios a las universidades, las cuales ante el aumento constante de su población estudiantil vieron reducidos los ingresos en términos reales (...)” (Medina, 2000, p. 2005). Esta situación trajo como consecuencia, entre otros movimientos la huelga en marzo de 1966 en la Facultad de Derecho en la UNAM, seguida (octubre) de la

huelga de alumnos de la Universidad Nicolaíta en Michoacán, pero sobre todo el acontecimiento más sobresaliente fue el movimiento estudiantil que concluyó el 2 de octubre de 1968.

El panorama general del país y su efecto en el campo de la educación superior, en particular, fue además de complicado, un problema difícil de resolver. El presidente Luis Echeverría (1970-76), durante el sexenio, una vez de haber sofocado el movimiento estudiantil del 68, opta por modificar sustancialmente la política hacia una liberalización, estableciendo una apertura democrática alentando la formación de nuevos partidos políticos. “(...) el régimen de Echeverría, al establecer estas políticas, se vio obligado a realizar una reforma educativa (que) (...) consistió en un variado conjunto de medios que podrían agruparse en tres capítulos: en el orden pedagógico, introducir nuevos planes, programas, métodos y libros de texto, actualizar a los maestros y elaborar una filosofía educativa; en la administración de la educación, reformar la infraestructura de la educación, promulgar nueva legislación, reorganizar la SEP, modernizar los procedimientos administrativos e impulsar la investigación educativa; en el aspecto político, establecer grandes políticas y orientaciones del desarrollo social, (...) multiplicar las plazas, modificar la morfología del sistema educativo, establecer nuevas políticas de aplicación del gasto, y otras decisiones reguladoras de los servicios educativos, tendrían relación con los efectos sociales, económicos y políticos de movilidad social, acceso al empleo, distribución del ingreso, regulación del poder, etcétera” (Meneses, 1998, pp. 171-173).

La reforma educativa, consistía ante todo y de acuerdo a la Comisión Coordinadora de la misma, “expandir el sistema educativo para absorber la demanda insatisfecha de 6. 700, 000 niños y adultos; atender preferentemente a los grupos marginados; acrecentar la permeabilidad del sistema; implantar y legalizar la educación extraescolar; democratizar el sistema; y promover la superación del magisterio (...)” (Meneses, 1998, p. 174).

Ante la creciente demanda estudiantil en el ámbito de la educación superior que surge en el México en los años setenta, hermana con la

reforma educativa del presidente Echeverría de atender a los grupos marginados, se crean en el País, varias instituciones educativas: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en 1973; Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Universidad Autónoma de Chiapas (UACH) en 1974; y la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) en 1976. Por otra parte, instituciones educativas existentes adquirieron el carácter de universidades públicas: la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) en 1974; la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT) en 1976.

En el caso particular de la zona metropolitana, la UNAM se descentraliza para dar paso a la creación de cinco escuelas interdisciplinarias, también denominadas unidades multidisciplinarias ubicadas en zonas geográficas del Distrito Federal (Zaragoza) y en el Estado de México (Acatlán, Aragón, Cuautitlán e Iztacala). La(s) Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) empieza a funcionar a partir de los años 1975 y 1976.

#### **4.2.- Breve reseña histórica de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón**

Ante la creciente demanda de estudiantes en el ámbito de la educación superior en la década de los setenta -de casi 60%- de acuerdo a Rollin Kent Serna, el Doctor Pablo González Casanova, entonces rector de la UNAM (1970-1972) visualizaba la necesidad de descentralizar la formación académica creando nuevos campus universitarios que tuvieran las mismas funciones desarrolladas en Ciudad Universitaria. El Doctor Casanova, apoyaba su propuesta en la creación de nuevos programas de estudios flexibles e interdisciplinarios, con la integración de la teoría y la práctica, así como la vinculación entre la investigación y la docencia. Elementos materializados en la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), aprobado por el Consejo Universitario en la sesión del 26 de enero de 1971 y el Sistema de Universidad Abierta (SUA) aprobado por el Consejo Universitario el 25 de febrero de 1972. "(...) el referente a la descentralización de los campus para



estudios profesionales nunca logró cristalizar, por lo menos en aquella primera fase” (Rivas, Sánchez, 2003, p. 158).

La tarea pendiente de la descentralización educativa en la UNAM fue una de las vertientes de trabajo que retomó el Doctor Guillermo Soberón Acevedo, rector de la máxima casa de estudios (1973-1981). El 19 de febrero de 1974 se aprobó el programa de descentralización de los estudios profesionales, lo que llevó a la fundación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Sin embargo en este nuevo proyecto no aparecía, la construcción de escuela alguna en Aragón. No es, sino hasta el 23 de septiembre de 1975 que el Consejo Universitario, en demanda al rector Soberón para ampliar la descentralización educativa en la zona metropolitana, aprobó por unanimidad la modificación al artículo octavo del Estatuto General de la UNAM para incluir las ENEP(s) Zaragoza y Aragón como parte del sistema universitario de educación superior.

“La creación dentro de la UNAM, de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), en 1974 y 1975 basada en un programa de descentralización en el área metropolitana de la ciudad de México” (Steger, 1992, p. 93), se materializa con la fundación, creación y desarrollo de cinco escuelas en Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza.

“El programa de descentralización implica la formación de dos núcleos regionales de las ENEP: el núcleo noroeste compuesto por Acatlán (carreras de las áreas socio-económicas, humanidades, ingeniería y arquitectura); Cuautitlán (principalmente carreras de las ciencias químico-biológicas, administración, ingeniería, agricultura y veterinaria); en Iztacala (carreras del área de ciencias de la salud); el núcleo oriente compuesto por Aragón (carreras en las áreas socio-económicas, ingeniería y arquitectura); finalmente, Zaragoza (carreras del área de ciencias de la salud y la química). Esta diversificación regional y el necesario impulso de la investigación en las ENEP sugiere desarrollar la investigación orientada a problemas inherentes a ellas y de acuerdo a su orientación académica” (Steger, 1992, pp. 106-112).

La ENEP Aragón abre por primera vez sus puertas a la demandante población estudiantil, el 19 de enero de 1976, inaugurada por el rector, Doctor Guillermo Soberón Acevedo. Las instalaciones de este plantel multidisciplinario se encuentran ubicadas en el Municipio de Nezahualcóyotl, en el oriente de la Ciudad de México. Espacio geográfico de la zona metropolitana carente de servicios y por ende, ávida de los mismos. Mejor lugar no podría tener la naciente escuela profesional ante la masificación de la educación superior de una sociedad que demanda profesionistas, así como de las familias de la periferia que aspiran a una formación académica igual o mejor a las de las familias acomodadas del centro y sur de la capital del país.

La ENEP Aragón inicia sus labores académicas impartiendo 10 licenciaturas de las áreas socio-económicas, ingeniería y arquitectura. Las carreras a estudiar por los jóvenes aragoneses son Arquitectura, Diseño industrial, Derecho, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica Eléctrica, Pedagogía, Periodismo, Relaciones Internacionales y Sociología.

De 1976 a 2006, la ENEP Aragón ha tenido siete administraciones, cada una de ellas con responsabilidades, propuestas y ejecuciones, de acuerdo al momento histórico y la situación de la institución.

<b>DIRECTOR</b>	<b>PERIODO</b>	<b>ACCIONES (principales)</b>
Ing. Pablo Ortiz Macedo	1976-1978	Primer Director. Organizar el plantel de reciente creación
Mtro. Sergio Rosas Moreno	1978-1986	Primer Director que repitió el cargo. Consolida las actividades de docencia y la difusión de la cultura, así como la construcción de más edificios y la forestación.
Lic. Sergio Guerrero Verdejo	1986-1990	Conformó la División de Estudios de Posgrado e investigación. Impulsa la creación de dos nuevas carreras. Mayor vinculación con la administración central

Mtro. Claudio Carl Merrifield Castro	1990-1998	(CU). Actualizó 9 de los 12 planes de estudio. Organizó al Consejo Técnico. Construyó el primer Salón de Usos Múltiples, el Centro Tecnológico Aragón y el tercer nivel del edificio de Gobierno. Impulsó los seminarios de titulación.
Mtro. Carlos Eduardo Levy Vázquez	1998-2001	Pone énfasis en la estabilidad de los profesores de carrera, técnicos, académicos y profesores de asignatura. Adquirió equipo de punta para laboratorios y talleres de ingeniería, humanidades, artes y ciencias sociales. No termina su periodo.
Lic. Carlos Chávez Aguilera	(2001)	Gobierno interino, sólo permaneció en el cargo 53 días.
Arq. Lilia Turcott González	2001-2009	El 31 de marzo de 2005 en sesión del Consejo Universitario, al aprobarse por unanimidad la reforma al Estatuto General de la UNAM, la ENEP Aragón se transforma en Facultad de Estudios Superiores Aragón.
M.I. Gilberto García Santamaría González	2009-2013	Director, actual de la FES-Ar.

En la segunda administración de la ENEP Aragón, a cargo del Mtro. Sergio Rosas Moreno se desarrollan y consolidan actividades en la docencia, al integrarse dos nuevas carreras, Planificación para el Desarrollo Agropecuario e Ingeniería en Computación, conformando 12 licenciaturas que conforman actualmente el número total de licenciaturas que imparte la Facultad de

Estudios Superiores (FES) Aragón. Otro logro en esta administración es la puesta en marcha de las Maestrías en Enseñanza Superior, Derecho Penal y Economía Financiera.

En el campo de los estudios de posgrado, tiene gran participación el Lic. Sergio Guerrero Verdejo, al consolidar la División de Estudios de Posgrado y crear la Especialización en Puentes, quedando adscritas a esta División, las maestrías de Derecho Penal, Economía Financiera y la de Enseñanza Superior, organizada y administrada ésta última de 1979 a 1986 por la coordinación de la licenciatura en Pedagogía.

La fundación de la Maestría en Enseñanza Superior, en la entonces ENEP Aragón (1979) tiene como misión, entre otras; formar a los profesores que laboran como docentes en la institución con un perfil pedagógico, dada la variedad de los perfiles, la intención es lograr la superación académica del personal docente de la institución.

La escasa difusión al exterior del campus universitario, el poco interés por parte de la mayoría de las diferentes administraciones al frente de la maestría y de la dirección de la Escuela, la flexibilidad en las labores académicas en los seminarios, así como del propio plan de estudios de la maestría que responde a las exigencias de las necesidades del momento histórico, son entre otros, los problemas que arrastra la maestría en enseñanza superior hasta 1999, año en que inicia el nuevo programa de maestría y doctorado en pedagogía en la FES Aragón.

La Maestría en Enseñanza Superior ante la necesidad de abordar la práctica educativa, con una nueva visión orientada a considerar las dimensiones teóricas propias de la racionalidad crítica, juega un papel importante e imprescindible en la creación del doctorado en Pedagogía en la FES Aragón en 1999.

El doctorado en pedagogía impartido en la FES Aragón, conjuntamente con la FFyL y el IISUE, bajo la modalidad tutorial, consiste en encauzar al

alumno -por parte del tutor y de los miembros del comité- en la aplicación de las actividades académicas que le permitan al estudiante de doctorado realizar la investigación de tesis de grado. En el programa tutorial, los créditos desaparecen al ser sustituidos por actividades académicas pertinentes al proyecto de investigación fortaleciendo la formación disciplinaria del estudiante.

La investigación de los doctorantes en pedagogía tiene que estar enmarcada en algunas de las diez líneas de investigación que marca el programa de doctorado en pedagogía. Antropología cultural; teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación; política, economía y planeación educativas; epistemología y metodologías de la investigación pedagógica; filosofía de la educación y teorías pedagógicas; historia de la educación y la pedagogía; desarrollo humano y aprendizaje; sistemas educativos formales y no formales; sociología de la educación y temas emergentes.

El momento histórico actual, a diferencia de la década de los setenta, atraviesa por situaciones diferentes, por lo que las necesidades del mundo y del país, son otras. El quehacer pedagógico, en esta transformación, tiene necesariamente que modificar las prácticas y sus acciones con la intención de responder a la complejidad del fenómeno educativo. La reforma del plan de estudios del doctorado en pedagogía realizada en el año de 1991 a cargo de la FFyL, el IISUE y la FES Aragón, de la UNAM, tiene como misión formar doctores en pedagogía capaces de responder a las demandas de los actuales problemas educativos.

La tarea del campo pedagógico es comprender las políticas de gobierno y su impacto en la educación, los programas nacionales de educación, los sistemas educativos, las teorías pedagógicas, técnicas y metodologías capaces de aprehender las prácticas educativas; entre otros factores. Son los fenómenos a estudiar, en el ejercicio disciplinario de investigación que marca el programa del doctorado en pedagogía.

## CAPÍTULO TRES METODOLOGÍA

El propósito de este capítulo, dividido en tres apartados es describir la metodología utilizada en la investigación. En el primer apartado se desarrolla el ejercicio epistemológico de las prácticas sociales denominado por Pierre Bourdieu como enfoque relacional. La teoría por si misma no dice nada, lo importante es relacionarla como referente en la explicación de un hecho real.

En el segundo punto de este capítulo explicaremos el diseño de los fundamentos de la investigación, es decir, los instrumentos utilizados en la investigación de campo y el universo de aplicación.

En el tercer apartado se analizan e interpretan los resultados obtenidos del cuestionario (anexo VIII) aplicado a 18 doctorantes, de las primeras cuatro generaciones del doctorado de pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, (1999-2003), utilizando seudónimos para respetar la confidencialidad de los encuestados.

El análisis e interpretación de resultados se desarrollará mediante la descripción de cuadros, clasificados de acuerdo a los siguientes títulos: datos generales, núcleo y ámbito familiar, trayectoria académica, prácticas de estudio, disposiciones profesionales y acciones laborales e intereses. Concluyendo el capítulo con datos estadísticos de los elementos más importantes, a partir de los cuales, realizaremos la descripción analítica de las prácticas, acciones, disposiciones y percepciones de los doctorantes en pedagogía.

### **1.- Análisis de la práctica social del agente**

Estudiar las prácticas sociales de los agentes<sup>2</sup>, a diferencia de los trabajos de investigación emprendidos en el campo de las ciencias naturales,

---

<sup>2</sup> A lo largo del trabajo, empleamos el concepto de agente, a partir de la referencia teórica de Pierre Bourdieu, al definir al individuo como un agente social. Los agentes sociales tienen como esencia de ser la lucha por el poder, que va más allá del capital económico, destacando, entre

en general, implica necesariamente desarrollar una vigilancia epistemológica más profunda por la complejidad que existe en comprender y explicar las ciencias del hombre, agente o persona que al ser pensante y actuante genera opiniones, aunque éstas sean del sentido común. Es por eso que la vigilancia epistemológica tiene como principal tarea separar la opinión simple y el discurso científico.

La ruptura epistemológica de la que habla Bachelard, consiste precisamente en la ruptura existente entre el saber común y el conocimiento científico. El interés por conocer y tener más respuestas científicas a las incesantes preguntas del saber común, son la pieza clave que permite, a partir de la destrucción del saber común, fundamentar el conocimiento científico. La ruptura entre el saber común y el conocimiento científico, el matemático y filósofo francés, lo describe, de la siguiente manera. "Para el científico el conocimiento surge de la ignorancia como la luz surge de las tinieblas (...)" (Bachelard, 2003, p. 11).

Encontrar referentes teóricos que permitan explicar las prácticas sociales, es lo que establece la verdad de la práctica científica, en el relacionismo metodológico aplicado por Bourdieu.

El enfoque relacional de Bourdieu consiste en relacionar los referentes teóricos con la empiria en el desarrollo de un trabajo de investigación, "En efecto, las elecciones técnicas más empíricas son inseparables de las elecciones más teóricas de construcción del objeto. Siempre es en función de cierta construcción del objeto que se impone tal método de muestreo, determinada técnica de acopio o de análisis de datos, etc. Más precisamente, un dato empírico cualquiera sólo puede funcionar como prueba o, como dicen los anglosajones, como *evidence*, en función de un cuerpo de hipótesis

---

otros tipos de capital, el cultural, el social y el simbólico. "(...) Los agentes sociales construyen el mundo social a través de las estructuras cognitivas – formas simbólicas- como dice Cassirer, formas de clasificación como dice Durkheim, principios de visión y de división, otras tantas maneras de decir lo mismo en tradiciones teóricas más o menos alejadas susceptibles de ser aplicadas a todas las cosas del mundo y, en particular, a las estructuras sociales" (Bourdieu, 1999, p.116).

derivado de un conjunto de premisas teóricas (...)” (Bourdieu, 1995, pp. 167-168).

La problemática a estudiar, estructurada mediante el enfoque relacional, radica en comprender los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado de Doctor de los alumnos del doctorado en pedagogía de la Facultad Estudios Superiores (FES) Aragón, de las primeras cuatro generaciones (1999-2003). La explicación a la referencia empírica se sustenta en los postulados teóricos de habitus, campo y capital cultural.

La forma de abordar tal problemática, consiste en analizar las prácticas, las acciones, disposiciones, percepciones, situación familiar y laboral, así como la trayectoria escolar de una muestra de 18 estudiantes encuestados, de los cuales se entrevistaron 10, de un universo de 31 alumnos, que son a su vez, el número total de alumnos inscritos en el doctorado en pedagogía de la FES Aragón de las primeras cuatro generaciones (1999-2003).

La fecha que encuadra, el cierre de la presente investigación es el último día del año 2006, etapa, en el que se cumple el tiempo máximo para que los doctorantes de la primera generación obtengan el grado, para la otras tres generaciones, es un año más que acorta el ciclo, en el proceso de formación de los estudiantes del doctorado. El programa de maestría y doctorado en pedagogía, en el apartado del Plan de Estudios del Doctorado, en el punto 3.2. Duración de los Estudios, señala, el tiempo máximo que tiene un doctorante para obtener el grado es de ocho semestres. El artículo 22 del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), previa autorización del comité académico, indica la permanencia del alumno del doctorado por un tiempo de cuatro semestres adicionales a los marcados, en el programa de maestría y doctorado en pedagogía. El tiempo máximo para que el estudiante del doctorado obtenga el grado es de seis años.

De acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección Académica del posgrado de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón. A partir de la suma total de los alumnos de las cuatro generaciones, es decir de los 31 doctoranes, encontramos, que siete de ellos, han obtenido el grado, hasta el



último día del año 2006 (ver cuadro de clasificación por nivel o grado, p. 94). La representación en términos porcentuales indica, que la eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía es del 22.5%.

El Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, del CONACYT, del 2005, señala, el porcentaje de graduados en el doctorado del área de educación y humanidades, tomando en cuenta a todas las universidades del país, es del 13.4% (dato, representado en la gráfica número 13, en el primer capítulo). En el ejercicio comparativo, observamos que la eficiencia terminal, del 22.5%, en la FES Aragón, es mayor, al número de graduados, en el área de educación y humanidades de las universidades del país.

La problemática de la presente indagación, no radica en el análisis comparativo, en cuanto a la eficiencia terminal entre la FES Aragón y otras Universidades del País. La problemática se sustenta, en la baja eficiencia terminal que tiene el doctorado en pedagogía, a pesar de la nueva modalidad del sistema tutorial. El sistema tutorial, en el doctorado en pedagogía se puso en marcha en la Facultad de Filosofía y Letras en 1992, incorporando en 1999, tres entidades académicas de la UNAM, la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), la Facultad de Estudios Superiores, (FES) Aragón y el Instituto de Investigaciones Sobre la Educación y la Universidad (IISUE). El sistema tutorial tiene como finalidad, entre otros aspectos, mediante la conformación del comité tutorial, dar seguimiento a la formación de los proyectos y desarrollo de las investigaciones de los doctorantes, con el propósito de acotar los tiempos y elevar los índices de la eficiencia terminal en el doctorado en pedagogía.

A partir del seguimiento de la muestra de 18 doctorantes, el siguiente trabajo de investigación tiene como objetivo conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía en la FES Aragón, de acuerdo a lo señalado en el RGEP de la UNAM.

El referente empírico consta en analizar las prácticas sociales de los estudiantes del doctorado en pedagogía, desde la óptica teórica del habitus y el capital cultural, ejercicio metodológico que Bourdieu llama enfoque relacional.

El relacionismo metodológico de Bourdieu, está "contra todas las formas de monismo metodológico que pretenden afirmar la prioridad ontológica de la estructura o del agente, del sistema o del actor, de lo colectivo o de lo individual, Bourdieu proclama la primacía de las relaciones. Según él, semejantes alternativas dualistas reflejan una percepción de la realidad social que es la del sentido común y de la cual la sociología necesita deshacerse de una vez por todas. Esta percepción está inscrita en el lenguaje mismo que usamos y que –expresa más fácilmente las cosas que las relaciones, y los estados que los procesos.- (Bourdieu, 1982c, p.35) (...) La oposición entre individuo y sociedad, y su traducción en la antinomia de individualismo y estructuralismo, es una de las tantas –propuestas endóxicas que perjudican a la sociología, porque reactivan en ella de manera constante oposiciones políticas y sociales- (Bourdieu, 1989e). Las ciencias sociales no tienen por qué elegir entre estos dos polos, puesto que lo que constituye la realidad social, la materia de la acción y de la estructura, así como aquélla de su intersección en tanto que historia, radica en las relaciones." (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 23).

Los agentes (doctorantes de pedagogía), objeto de nuestra investigación, se mueven, se relacionan y se vinculan, en el campo pedagógico; dicho tratamiento se desarrolla de acuerdo al habitus "que (...) alude a un conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción (...) (el habitus) es una matriz generativa históricamente constituida, con arraigo institucional y, por tanto, socialmente diferenciada. El habitus es un operador de la racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende trascendente al individuo(...) el habitus es creador, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras(...) El habitus es, (...) el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas.

Producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas, el habitus reacciona a las solicitaciones del campo en una forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática (...)" (Bourdieu y Wacquant. 1995, pp. 23, 25).

Por otra parte, el capital cultural está relacionado con el organismo, la aptitud, la capacidad, el talento y el conocimiento, estas acciones, como otras tantas son adquiridas, gracias al esfuerzo, la dedicación, además de la inversión del tiempo, en donde el medio social juega un papel importante, por eso el habitus "(...) es ese principio generador de las estrategias que permiten a los agentes enfrentar situaciones muy diversas. Producto de la interiorización de una multiplicidad de estructuras externas (...)" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 25). Por tal motivo, la familia se convierte en uno de los primeros referentes de conducta, de conocimiento y cosmovisión de mundo que va adquiriendo el agente social.

Bourdieu, al hablar de capital cultural, lo hace dividiéndolo en tres estados "(...) **el estado interiorizado o incorporado**, se encuentra ligado al cuerpo y supone la incorporación (...) el trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del sujeto sobre sí mismos (cultivarse) (...) es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la persona (...) puede adquirirse, en lo esencial, de manera encubierta e inconciente y queda marcado por sus condiciones primitivas de adquisición; no puede acumularse más allá de las capacidades de apropiación de un agente en particular; se debilita y muere con su portador (...) **el estado objetivado o adquirido**, (apoyos materiales) escritos, pinturas, monumentos, etc., es transmisible en su materialidad (...) así, los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural (...) **el estado institucionalizado**, (...) la magia del poder de instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer, en una palabra de hacer reconocer. 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, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera

inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo.” (Bourdieu, 1987, pp. 13, 14, 15, 17)

A partir, de la ya señalada, problemática a estudiar, que radica en comprender los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado de Doctor de los alumnos del doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de las primeras cuatro generaciones (1999-2003), como referente empírico a estudiar se sustenta, una vez recogido los datos, en la explicación teórica Bourdiana de la inevitable relación de los conceptos de habitus, campo y capital cultural.

Para abordar la realidad social, en el caso de nuestra investigación, la baja eficiencia de obtención del grado de doctor, tomamos el camino del enfoque relacional que consiste en relacionar los referentes teóricos con la empiria en el ejercicio de la investigación. Más allá de la definición de los referentes teóricos de habitus, campo y capital cultural, pretendemos, como lo señalamos en el siguiente apartado (diseño de los fundamentos de la investigación) a partir de los indicadores apropiarnos del entramado conceptual que permita la descripción de las prácticas sociales de los doctorantes de pedagogía.

El ejercicio epistemológico del relacionismo Bourdiano tiene como fin estudiar las prácticas sociales de los agentes, que en nuestra investigación radica en conocer las prácticas, acciones, percepciones, apreciaciones y disposiciones de los doctorantes, así como conocer el espacio en donde se relacionan, su forma de interactuar y la posición que ocupan; además de comprender la trayectoria escolar, los bienes culturales, los tiempos y dedicación al estudio del doctorado, con la intención de comprender, los motivos que propician al alto índice de alumnos del doctorado de pedagogía que no logran obtener el grado, de acuerdo a los tiempos indicados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

## II .- Diseño de los fundamentos de la investigación

Los instrumentos utilizados en la investigación de campo constan de la aplicación de un cuestionario de 60 preguntas, así como de una entrevista de 20 preguntas (Anexo IX). La clasificación de los encuestados y entrevistados se desarrolla conforme a la localización y disposición de los alumnos, de tal manera que el número de encuestados es de 18 doctorantes, de los cuales se seleccionaron a 10 para ser entrevistados.

Se consideraron diferentes niveles; alumnos, candidatos y/o doctores. De los 31 alumnos que es el universo total de las primeras cuatro generaciones del doctorado en pedagogía de la FES Aragón, se ha realizado una clasificación que va de acuerdo al grado que tienen, hasta el último día del año del 2006, período que marca el corte de estudio del trabajo de campo, ya que de no hacerlo, las variaciones de los alumnos y candidatos a Doctor cambiarían constantemente, incrementando así, el número de Doctores en el transcurso de los últimos dos a tres años, tiempo en el que se debe de concluir, y por ende presentar los resultados de la presente investigación.

Hasta el cierre del año 2006, de acuerdo a los datos proporcionados por la Dirección Académica del posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, del universo de los 31 matriculados, encontramos 17 personas o agentes que no han logrado obtener al menos la candidatura, por tal motivo son ubicados en el nivel de alumnos.

Siete agentes son candidatos a Doctor, igual número de personas son la cantidad de Doctores, por lo que son considerados como graduados; de tal forma, la clasificación se conforma en tres grupos que son: 17 alumnos, 7 candidatos a Doctor, y 7 y graduados o Doctores.

Cuadro de clasificación del nivel o grado correspondiente a las cuatro generaciones de alumnos del programa de doctorado en pedagogía de la F.E.S. Aragón (1999-2003). El cierre de la investigación, fue el último día del año 2006

Generaciones	1era.	2da.	3era.	4ta.	No. Total
Estudiante	3	4	3	7	17
Candidato	0	3	2	2	7
Doctores	6	1	0	0	7
Total	9	8	5	9	31

La clasificación de encuestados y entrevistados por generación queda establecida de la siguiente manera:

Cuadro de encuestados por generación y nivel logrado (2006)

Generación.	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	TOTAL
Estudiantes.	3	1	2	4	10
Candidatos.	0	1	2	2	5
Doctores.	2	1	0	0	3
Total.	5	3	4	6	18

La elaboración del cuestionario en el ejercicio epistemológico de relacionar la teoría con la empiria se realiza a partir de las categorías de capital cultural y habitus, por lo que los indicadores que solventan las interrogantes del cuestionario son las prácticas, las acciones, las disposiciones, las necesidades, las distinciones y las capacidades que tienen los doctorantes.

La estructura del cuestionario que consta de 60 preguntas cerradas, aplicado a 18 estudiantes del doctorado en pedagogía, tiene como tarea principal, "1) observar la frecuencia con la que aparece cada respuesta a la pregunta, 2) elegir las respuestas que se presentan con mayor frecuencia, 3) clasificar las respuestas en temas, aspectos o rubros, 4) darle un nombre o título a cada tema, aspecto o rubro (...) (observado) (...) (éstos) cuatro pasos son perfectamente congruentes con la visión del análisis de la información cualitativa..." (Álvarez-Gayou, 2006, P.150). Sin embargo, de acuerdo al

enfoque relacional propuesto por Bourdieu, de relacionar las metodologías cualitativas y cuantitativas, en este capítulo se desarrollará la descripción porcentual de los resultados adquiridos. Base de datos que permitirá solventar la interpretación, en el siguiente capítulo, del habitus, capital cultural y campo.

**Cuadro de entrevistados por generación y nivel logrado (2006)**

Generación.	1ª.	2ª.	3ª.	4ª.	TOTAL.
Estudiantes.	2	0	0	3	5
Candidatos.	0	1	1	2	4
Doctores.	0	1	0	0	1
<b>TOTAL.</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>10</b>

La entrevista aplicada a los 10 estudiantes inscritos en el doctorado en pedagogía busca entre otras cosas, conocer la situación y forma de vida de los alumnos, candidatos a Doctor y Doctores, qué leen, cuál es la metodología utilizada en sus trabajos, qué han publicado, qué páginas en la red consultan, la relación que tienen con los miembros de la familia, el nivel de exigencia laboral así como la formación académica, motivos considerados como principales en el ejercicio de ser o no Doctor en pedagogía.

El objetivo de la entrevista radica en obtener más referentes cualitativos que los conseguidos en el cuestionario. La estructura de la entrevista al igual que el cuestionario, tiene como misión conocer la disposición, la percepción, la apreciación, las acciones y las prácticas que desarrollan los agentes durante la formación como alumnos en el programa de doctorado en pedagogía en la FES Aragón.

Las preguntas planteadas en los instrumentos de investigación forman parte de los indicadores que van a permitir, en la presente investigación, conocer el habitus y capital cultural de los estudiantes del programa de doctorado en pedagogía, y por ende, conocer los motivos del alto índice de alumnos que no logran obtener el grado de Doctor en los tiempos que marca el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP), de cuatro, como mínimo a un máximo de ocho semestres "(...) El comité académico podrá

autorizar, excepcionalmente y previa evaluación del caso, la permanencia del alumno hasta por cuatro semestres adicionales" (RGEP, 1998, pp. 13,14).

Los indicadores del habitus son las prácticas escolares, valores, hábitos, quehaceres o deberes a los que se dedican, tanto los estudiantes, como sus padres, hermanos y/o pareja, aspectos que en comunión con los indicadores del capital cultural, permitirán entender el habitus de los estudiantes del doctorado en pedagogía.

Los indicadores del **capital cultural**, se han clasificado de acuerdo a la división que realiza el propio Pierre Bourdieu. El **estado interiorizado o incorporado** tiene como indicadores (en el ejercicio de relacionar la teoría con la empiria), el conocer los tiempos y dedicación de estudio que realizaron los estudiantes durante su instancia como alumnos del doctorado para preparar las lecturas analizadas en los seminarios, así como el tiempo dedicado a los proyectos de investigación.

Los indicadores del **capital cultural objetivado o adquirido**, definido a partir de la adquisición de los bienes culturales por medio del capital económico, se sustenta en conocer los siguientes tipos de bienes con los que cuentan los doctorantes: biblioteca en casa, computadora con o sin red en casa, la pertinencia de los libros con los que cuenta en casa en relación directa con los temas desarrollados en los seminarios del doctorado en pedagogía y con su proyecto de investigación.

Por medio del **capital cultural institucionalizado**, se intenta conocer el tipo de escuelas (públicas o privadas) en las que han cursado, cuántos y qué tipos de reconocimientos escolares han obtenido, las participaciones que han tenido por año en foros y congresos nacionales e internacionales los alumnos del doctorado, así como la formación escolar de padres, hermanos y/o pareja.

El ejercicio relacional (relacionar la teoría con la empiria en la explicación de las prácticas sociales) se desarrollará en el cuarto capítulo, a partir de la interpretación de los resultados obtenidos del cuestionario y entrevista aplicada



al universo citado de los doctorantes, utilizando los referentes teóricos de habitus y capital cultura.

### III.- Análisis e interpretación de resultados

#### 3.1.- Primera generación

##### 3.1.1.-Datos generales

Los resultados obtenidos del cuestionario de 60 preguntas aplicado a los 18 sujetos, del universo de los 31 alumnos que forman parte de las cuatro generaciones del doctorado de pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, (1999-2003), se darán a conocer conforme al orden generacional en el que ingresaron, utilizando seudónimos para respetar la confidencialidad de los entrevistados.

La primera generación que ingresa al programa del doctorado en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en Agosto de 1999, en el semestre 2000-I, la conforman diez matriculados, de los cuales permanecieron como miembros de la generación, nueve alumnos, al momento de iniciar los seminarios, un alumno anuncia su baja definitiva del programa.

**Cuadro 1. Datos generales**

	<b>Pablo. (Sg)</b>	<b>Pepe. (Sg)</b>	<b>Lola. (Sg)</b>	<b>Mario. (D)</b>	<b>Memo. (D)</b>
<b>Origen</b>	Edo. de Méx.	Puebla	Puebla	D.F.	D.F.
<b>Residencia</b>	D.F.	Puebla	Puebla y D.F.	D.F.	Edo. de Méx.
<b>Vivienda</b>	Propia	Rentada	No contestó	Propia	Propia
<b>Edad</b>	Más de 55 Años	Más de 55 Años	Más de 55 Años	Más de 55 años	Entre 46 y 55 años
<b>Edo. Civil</b>	Casado	Viudo	No contestó	Soltero	Soltero
<b>Hijos</b>	3	1	2	Ninguno	Ninguno

<b>Dependientes Económicos</b>	Menos de 3	Ninguno	Más de 4	Menos de 3.	1
<b>Ingreso mensual</b>	Más de 15.000 pesos	De 5.000 a 10.000 pesos	No contestó	Más de 15000 pesos	Más de 15000 pesos

(Sg). Sin grado. (D). Doctor.

De los nueve alumnos inscritos en la primera generación, se les aplicó el cuestionario a cinco agentes; cuatro hombres y una mujer. De los cinco encuestados, cuatro son mayores a 55 años y sólo Memo tiene entre 46 y 55 años, que, al igual a Mario, son solteros y sin hijos, y aún cuando ambos tienen dependientes económicos, con salarios que rebasan los 15 000 pesos mensuales, encontramos que los dos, de los cinco encuestados, han alcanzado el grado de Doctor, meta que no han logrado, Pablo, Pepe y Lola.

La situación de permanecer sin pareja, parece ser una circunstancia que facilita poder desarrollarse de una manera más adecuada como alumno al responder en tiempo y forma a las exigencias del doctorado, tal y como lo establece la situación de Mario y Memo. Tal referente, sin embargo, no es el apropiado en el caso de Pepe, quien al ser viudo y permanecer soltero, todavía no ha obtenido el grado, aún cuando no tiene dependientes económicos.

El caso de Pablo, a diferencia de sus compañeros entrevistados, es el único que afirmó estar casado, además de tener tres hijos. Lola señaló tener dos.

En cuanto al lugar de residencia encontramos que de los cinco alumnos encuestados, Pablo y Mario habitan en el Distrito Federal; Memo, tiene su residencia en el Estado de México; Lola no contestó el tipo de propiedad en la que habita, aunque indicó que vive en Puebla y el Distrito Federal; mientras que Pepe indicó vivir, en departamento rentado en el Estado de Puebla, a diferencia de sus compañeros que habitan en casa propia.

3. 1. 2.- Núcleo y ámbito familiar

Cuadro 2. Núcleo y Ámbito familiar

	Pablo (Sg)	Pepe (Sg)	Lola (Sg)	Mario (D)	Memo (D)
Origen de la madre.	Edo. de Méx.	Puebla.	No contestó	Michoacán	Michoacán
Origen del padre.	Edo. de Méx.	Puebla	No contestó	No contestó	Michoacán
Nivel de estudio de la madre.	Secundaria	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Primaria completa	Primaria completa
Nivel de estudio del padre.	Secundaria	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Carrera técnica	Secundaria
Actividad de la madre.	No contestó	No contestó	Difunta	Hogar	No contestó
Actividad del padre.	No contestó	No contestó	Anciano	Hogar	No contestó
Número de hermanos.	7	3	9	No contestó	2
Nivel de estudios de los hermanos.	Secundaria Bachillerato Licenciatura	Secundaria Pasante de Licenciatura Normalista	Secundaria 1 Prepa 1 Lic. 5 Posgrado 2	No contestó	Técnico Ambos
Actividad de los hermanos.	Hogar Docentes	No contestó	Ama de casa 1 Profesores 8	No contestó	Negocio particular
Nivel de estudios de la pareja o esposa.	Licenciatura	Licenciatura	Maestría	No contestó	No contestó
Actividad de la pareja o esposa.	Medicina	Profesora de Licenciatura	Profesor de posgrado e investigador	No contestó	No contestó
Nivel de estudios de los hijos.	Bachillerato. (1) Maestría. (2).	No estudia trabaja	Maestría 1 Doctorado 1	No tiene hijos	No tiene hijos

<b>Nivel de estudios de amigos cercanos.</b>	Maestría Doctorado	Maestría Doctorado	Maestría Doctorado. Post- doctorado	Licenciatura Doctorado	Licenciatura Maestría Doctorado
<b>Actividad que desempeñan los amigos cercanos.</b>	Profesor de Licenciatura	No contestó	No contestó	Funcionario en la academia Profesor de Licenciatura Prof. de posgrado	Profesor de licenciatura Trabaja por su cuenta

El nivel de estudio de las madres de los cinco entrevistados, fluctúa entre la primaria incompleta (dos de cinco), y la primaria completa (dos de cinco). Solamente la madre de Pablo cuenta con estudios de educación secundaria. En el caso de los padres, existe un nivel superior correspondiente al grado máximo alcanzado por parte de las madres, tal es la situación del padre de Mario que cuenta con una carrera técnica, no obstante, al igual que las madres, el nivel de estudio logrado por dos padres es de primaria incompleta, sólo superado por dos progenitores que tienen como nivel máximo de estudio la secundaria.

Considerando la edad de nuestros entrevistados (cuatro de cinco) establecida entre más de 55 años, la edad de los padres es avanzada, situación reflejada en la actividad que desarrollan éstos, la cual, en tres de los casos no fue contestada, únicamente Lola confirmó la muerte de su madre y la vejez de su padre; Mario señala que ambos progenitores se dedican al hogar.

En cuanto al número de los hermanos de los estudiantes del doctorado de esta, primera generación, encontramos familias compuestas con pocos miembros, como en el caso de Memo y Pepe que tiene tres hermanos; el lado opuesto, lo ocupa Lola, al tener nueve consanguíneos, seguida de Pablo que tiene siete hermanos. Mario, no contestó.

Los niveles de estudio de los hermanos de los entrevistados es muy variado, aunque todos rebasan el nivel de primaria; circunstancia que

diversifica las actividades de los consanguíneos. Sobresalen los ocho hermanos (de los nueve que tiene Lola), que son profesores; al igual que algunos de los prójimos de Pablo. Otra labor que desempeñan los hermanos de los doctorantes es el hogar (quehaceres domésticos, limpieza de muebles, ropa, etc.).

El nivel de estudio de la pareja o esposa de los estudiantes del doctorado corresponde a un nivel mínimo de Licenciatura (dos de cinco), sobresaliendo la pareja de Lola, que tiene maestría. Las actividades de las parejas de los doctorantes están directamente relacionadas a la docencia a nivel licenciatura, la excepción es la esposa de Pablo que se dedica a la medicina.

Los niveles de estudio de los hijos de los matriculados del doctorado oscilan entre los que se encuentran cursando el bachillerato, maestría y doctorado.

El nivel de estudio que tienen los amigos más cercanos de los doctorantes es de licenciatura hasta post-doctorado como es el caso de Lola. Las actividades que realizan son la docencia en Licenciatura, en posgrado y negocios propios.

### 3. 1. 3.- Trayectoria académica

**Cuadro 3. Perfil académico**

	<b>Pablo (Sg)</b>	<b>Pepe (Sg)</b>	<b>Lola (Sg)</b>	<b>Mario (D)</b>	<b>Memo (D)</b>
<b>Sector de formación</b>	Pública en todos los niveles de estudio	Educación básica: privada. Estudios posteriores: pública.	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de educación	Pública en todos los niveles de estudio
<b>Formación de origen</b>	Sociología	Filosofía	Psicología	Historia	Pedagogía
<b>Institución donde cursó licenciatura</b>	UNAM	Universidad Autónoma de Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	UNAM	UNAM
<b>Nombre de la maestría cursada</b>	Sociología rural	Maestría en enseñanza superior	Maestría en enseñanza superior	Maestría en enseñanza superior	Maestría en enseñanza superior

<b>Institución donde cursó la maestría</b>	Universidad Autónoma Chapingo	UNAM	UNAM	UNAM	UNAM
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de lic. a maestría</b>	Más de 7 años	Más de 7 años	De 4 a 6 años	De 4 a 6 años	De 1 a 3 años
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de maestría a doctorado</b>	Más de 7 años	De 4 a 6 años	De 4 a 6 años	De 1 a 3 años	Más de 10 años
<b>Pertinencia de la lic. en la investigación doctoral</b>	Regular	Excelente	Regular	Excelente	Regular
<b>Pertinencia de la maestría, en la investigación doctoral</b>	Regular	Excelente	Excelente	Excelente	Regular
<b>Idiomas que domina</b>	Inglés Francés	Inglés Francés Italiano Alemán	Inglés Italiano	Inglés Francés	Inglés Italiano
<b>Comprensión del idioma</b>	Comprensión lectora Ambos	Comprensión lectora Todos	Comprensión lectora Ambos	Lee-habla y escribe Ambos	Comprensión lectora Ambos
<b>Diplomas de aprovechamiento</b>	Maestría, mérito académico	Ninguna	Maestría, mención honorífica	Maestría, mención honorífica. Doctorado, mención honorífica.	En la maestría
<b>Nombre de la investigación doctoral</b>	La acreditación de programas académicos en el medio rural	Modernidad y racionalidad en investigación educativa, la maestría en pedagogía F.E.S. Aragón	No contestó	No contestó	No contestó
<b>Metodología utilizada en la investigación doctoral</b>	Cualitativa Hipotético-deductivo	Cualitativa, comprensiva de campo	No contestó	Interpretativa, cualitativa.	No contestó

La formación académica de los doctorantes encuestados, ha sido en instituciones del sector público, desde el nivel básico hasta el doctorado, con excepción de Pepe que cursó la educación básica en una institución privada,

los estudios posteriores, al igual que todos sus compañeros, los realizó en escuelas públicas.

La formación de origen, esto es, la licenciatura cursada por los cinco encuestados, es heterogénea. Pablo estudió la licenciatura en Sociología; Pepe, Filosofía; Lola, Psicología; Mario, Historia; y Memo es el único de los cinco que es licenciado en Pedagogía. La mayoría (tres de los cinco), estudiaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), solamente Pepe y Lola son egresados de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla situación diferente se observa en la maestría que cursaron los doctorantes, de los cinco, cuatro estudiaron la maestría de enseñanza superior, siendo Pablo, el único que se graduó en sociología rural, en la Universidad Autónoma Chapingo. Los cuatro restantes de sus compañeros tienen el grado de Maestro otorgado por la UNAM.

Los tiempos transcurridos de ingreso a la maestría, a partir, de que egresaron de la licenciatura, en el caso de dos de los cinco doctorantes, fue de más de siete años, mientras que Lola y Mario, dejaron pasar de 4 a 6 años; sólo Memo se incorporó a estudiar la maestría en un periodo de uno a tres años, aspecto que se revierte, al momento de inscribirse a estudiar el doctorado al que se matricula después de que pasaron diez años de la obtención del grado de maestro. En este apartado, el mayor número de alumnos (dos de los cinco), se incorporaron al doctorado en un periodo de cuatro a seis años de haber obtenido el grado de maestro, Pablo se incorpora siete años después de concluir la maestría, Mario en cambio se incorpora al doctorado en un lapso de uno a tres años de que recibiera el grado de maestro.

La pertinencia de la formación en la licenciatura y de la maestría, en cuanto a la aplicación en el proyecto de investigación doctoral, la mayoría de los encuestados (tres de cinco), señalaron que su utilización es regular, mientras que los dos restantes calificaron de excelente su formación.

En cuanto a los idiomas, la mayoría de los entrevistados (cuatro de cinco), marcaron que el dominio es a nivel de comprensión lectora; solamente

Mario señaló poder hablar, leer y escribir las lenguas comprendidas por todos, el Inglés y el Francés. En el caso de Pepe, además de la comprensión de éstos idiomas, interpreta el Italiano y el Alemán.

En relación a las distinciones o menciones por excelente aprovechamiento que han obtenido los doctorantes a lo largo de su formación, cuatro de cinco han sido galardonados en sus estudios de maestría y en el doctorado, como es el caso de Mario. Pepe no ha sido acreedor a mención alguna, a lo largo de su formación académica.

El nombre de la investigación que están realizando y/o realizaron las personas que ya obtuvieron el grado de doctor, como en el caso de Mario y Memo no contestaron, al igual que Lola aún y cuando sigue siendo alumna. En cambio, Pablo y Pepe si lo señalan.

La metodología utilizada en los respectivos proyectos de investigación de los doctorantes, el método que predomina en sus diferentes vertientes, es el cualitativo (tres de cinco), los dos restantes, no respondieron.

### 3. 1. 4.- Prácticas de estudio

Cuadro 4. Prácticas de estudio

	Pablo (Sg)	Pepe (Sg)	Lola (Sg).	Mario (D)	Memo (D)
<b>Adscripción en alguna academia profesional</b>	Colegio de sociólogos de México y Sociedad mexicana de planeación	No	No	No	No
<b>Ponencias presentadas al año</b>	De 1 a 3	De 1 a 3	No contestó	De 1 a 3	De 1 a 3
<b>Número de publicaciones</b>	20 Artículos 4 Capítulos de libros 5 libros	3 Capítulos de libros	2 Artículos 1 Capítulo de libro	3 Capítulos de libros 2 libros	No tiene publicaciones
<b>Tiempo a la semana</b>	10 horas	40 horas	No contestó	18 a 20 horas	No contestó



<b>dedicado a la investigación</b>					
<b>Revisa los trabajos antes de entregar</b>	No contestó	Si	No contestó	Si	No contestó
<b>Autores representativos en su vida cotidiana</b>	Salvador Malo, de la OCDE, y de la UNESCO.	Weber, Popper, Adorno, Horkheimer, Habermas.	No contestó	Foucault, M. De Certau M. Bourdieu, P.	No contestó
<b>Labora en equipos de investigación</b>	Si	Si	Si	Si	Si
<b>Coordina trabajos de investigación</b>	Si	Si	Si	Si	Si
<b>Consulta información en la RED</b>	Si	Si	Si	Si	Si
<b>Páginas de Internet más consultadas</b>	Sagarpa, BM, Anuies, UNESCO	COMIE	No contestó	Cuadernos de pedagogía, pedagógica.	No contestó

La mayoría de los entrevistados (cuatro de cinco) no pertenecen a alguna academia profesional, sólo Pablo está adscrito al Colegio de Sociólogos de México y a la Sociedad Mexicana de Planeación. Aún cuando no se encuentran en este tipo de asociaciones, los doctorantes participan en eventos académicos como ponentes de una a tres veces por año, con excepción de Lola que no contestó.

Cuatro de los cinco entrevistados han publicado artículos y libros, sobresaliendo, entre ellos, Pablo, quien es autor de 20 artículos y cinco libros; el lado opuesto lo representa Memo, quien señaló no tener publicación alguna.

Las horas a la semana que se dedican al proyecto de investigación los aún estudiantes del doctorado, es contrastante. Pepe señala que emplea 40 horas a la semana; Pablo, 10 horas; Lola, no contestó, al igual que el Doctor

Memo; mientras que el Dr. Mario remarcó que empleaba de 18 a 20 horas a la semana para realizar y concluir su investigación.

Dos de los cinco entrevistados señalaron tener el hábito de revisar los trabajos, antes de ser entregados; los tres restantes no contestaron a la pregunta. En cuanto a coordinar trabajos y laborar en equipos de investigación, todos los entrevistados, sin excepción, indicaron desarrollar tales funciones.

Con respecto a la consulta de información en la RED, las principales páginas de consulta en Internet son aquellas relacionadas a los temas de sus labores como docentes, salvo Lola y Memo que no contestaron, tampoco lo hacen cuando se les pide citar los nombres de los autores más representativos en su quehacer académico.

### 3. 1. 5.- Disposiciones profesionales

**Cuadro 5. Disposiciones profesionales**

	Pablo (Sg)	Pepe(Sg)	Lola (Sg)	Mario (D)	Memo (D)
<b>Asistencia mensual al cine</b>	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces	No contestó	De 4 a 7 veces	De 1 a 3 veces
<b>Asistencia mensual al teatro</b>	De 1 a 3 veces	Ninguna	No contestó	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces
<b>Asistencia mensual a librerías</b>	Más de 8 veces	De 4 a 7 veces	No contestó	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces
<b>Asistencia mensual a la biblioteca</b>	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces	No contestó	De 4 a 7 veces	De 1 a 3 veces
<b>Periódico que lee</b>	Milenio	Universal	No contestó	La Jornada y Reforma	La Jornada
<b>Frecuencia de lectura</b>	Todos los días de la semana	Todos los días de la	No contestó	La Jornada todos los días;	Casi diario

del periódico (semanal)		semana		Reforma de 2 a 3 días a la semana	
Título de las revistas que consulta regularmente	No contestó	Historia, arte, música	Proceso, revistas electrónicas	Proceso, contrahistoria, Historia y vida, Educación 2001, Revista Mexicana de Educación	No contestó

Tres de los cinco entrevistados señaló, asistir al cine (comercial) de una a tres veces al mes; Mario asiste de cuatro a siete veces. Lola, no contestó como tampoco lo hace cuando se le pregunta cuántas veces acude al mes; al teatro, a la librería y la biblioteca; espacios que son visitados por la mayoría de los doctorantes de una a tres veces, sobresaliendo el caso de Pablo que acude a la librería más de ocho veces al mes.

El periódico que más leen los estudiantes del doctorado es *La Jornada* (dos de cinco); los otros dos diarios leídos son *Milenio* y *El Universal*.

Dos de los cinco encuestados, consultan la revista *Proceso*, mientras que Memo y Pablo no contestaron.

### 3. 1. 6.- Acciones laborales e intereses

Cuadro 6. Acciones laborales e intereses

	Pablo (Sg)	Pepe (Sg)	Lola (Sg)	Mario (D)	Memo (D)
Nivel de estudio que cursaba cuando empezó a trabajar	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Lugares donde ha trabajado	Sector de Servicio de gobierno	No contestó	No contestó	No contestó	Negocio propio
Desempeño actual	Profesor de Licenciatura	Profesor de posgrado e investigador	Profesor de posgrado e investigador	Profesor de licenciatura	Funcionario de la academia y Profr. de lic.

Nombre de la Institución en la que labora	UNAM	UNAM	UNAM	UNAM	UNAM
La institución laboral le proporcionó beca cuando estudiaba el doctorado.	No	No contestó	No contestó	Contaba con permiso con goce de sueldo	No
Motivos que provocan no obtener el grado en los tiempos que marca el RGEP.	Excesiva carga laboral	Tiempo limitado para estudiar	Excesiva carga laboral Problemas familiares Problemas de salud	No contestó	No contestó
Existe el interés por obtener el grado	Si, por ser una etapa que debo concluir	Si, continuar proyectos de formación e investigación	Si	DOCTOR	DOCTOR

Los cinco entrevistados iniciaron a trabajar cuando cursaban la licenciatura, sin embargo, la mayoría (tres de cinco) no contestó a la pregunta de los lugares donde han trabajado. Pablo y Memo si lo señalan y dicen haber laborado, el primero, en el sector de servicio del gobierno y el segundo, en negocio propio.

El desempeño actual de los cinco entrevistados es en la docencia a nivel licenciatura. En el caso de Pepe y Lola, además de dedicarse al nivel señalado, también laboran como maestros en el posgrado. Por su parte, Memo es funcionario académico. Todos laboran en la UNAM.

Los motivos que provocan la no obtención del grado de Doctor en pedagogía, en el tiempo y forma que marca el Reglamento General de Estudios de Posgrado, (RGEP) son los siguientes: Dos de los cinco entrevistados, no lo han obtenido por la excesiva carga laboral; Pepe, indica como principal obstáculo el limitado tiempo que tiene para estudiar. Mario y Memo ya cuentan con el grado de Doctor, por lo que no contestaron, sin embargo, Pablo, Pepe y Lola, aún y con la salvedad del tiempo transcurrido en el que todavía no han alcanzado la meta de ser Doctores mantienen el interés por obtener el grado.

En conclusión, partir del objetivo de la investigación, que radica en conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a lo señalado en el RGEF de la UNAM, en consideración de los resultados obtenidos, de esta, primera generación, acolamos, en respuesta al objetivo de la indagación, las siguientes consideraciones; el factor económico, como uno, entre otros de los motivos de la baja eficiencia terminal en el doctorado. Los bajos salarios que perciben los estudiantes del doctorado, los reducidos espacios laborales de tiempo completo en una sola Institución educativa, además de no contar con beca, obliga a los doctorantes a la movilidad laboral. La excesiva carga laboral, es un distractor importante que repercute en el desarrollo del estudiante, además de la relación marital. De los cinco estudiantes, los dos que son solteros, han logrado obtener el grado.

El capital cultural institucionalizado, es decir, los grados de credencialización o de obtención de certificados académicos por los padres de los estudiantes del doctorado, se encuentran en el nivel básico; particularmente, en el caso de las madres, sólo una de las cuatro progenitoras cuenta con secundaria terminada, en el caso de los padres, sólo uno de ellos, tiene una carrera técnica, tal circunstancia, compromete a los doctorantes a la exigencia de un mayor esfuerzo en cuanto a la obtención del conocimiento en la formación estudiantil, además de buscar espacios en donde se pueda compartir y enriquecer las prácticas y acciones académicas.

La obtención de bienes culturales, como libros, pinturas, revistas, asistencia al teatro y al cine o a cualquier otro medio o espacio que enriquecen, previa inversión de tiempo y trabajo, a la formación académica de los individuos, es también otra de las dificultades por las que atraviesan los doctorantes de la FES Aragón, en la construcción del trabajo de investigación.

### 3. 2. – Segunda generación

#### 3.2.1.- Datos generales

La segunda generación que ingresa al programa del doctorado en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en Agosto del 2000, en el semestre 2001-I, la conforman ocho matriculados, de los cuales encuestamos a tres de sus integrantes.

Cuadro 1-a. Datos generales

	<b>Diego (Sg)</b>	<b>Dario (Cd)</b>	<b>Jaime (D)</b>
<b>Origen</b>	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal
<b>Residencia</b>	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal
<b>Vivienda</b>	Propia	Casa de los padres	Propia
<b>Edad</b>	De 36 a 45 años	De 36 a 45 años	De 46 a 55 años
<b>Edo. Civil</b>	Casado	Soltero	Casado
<b>Hijos</b>	3	Ninguno	1
<b>Dependientes Económicos</b>	4	Ninguno	2
<b>Ingreso mensual</b>	De 10000 a 15000 pesos	De 10000 a 15000 pesos	Más de 15000 pesos

(Sg). Sin grado. (Cd). Candidato a Doctor. (D). Doctor.

De los ocho integrantes de la segunda generación, se les aplicó el cuestionario a tres personas, todos del sexo masculino, alumnos que tienen una edad promedio de 36 a 45 años, como es el caso de Diego y Dario, mientras que Jaime entra en el rango de edad entre los 46 a 55 años.

En cuanto al estado civil, al contrario a la primera generación, tenemos que Jaime, que es el casado, es quien cuenta con el grado de Doctor,

contrariamente a Diego, quien también está casado, pero no ha obtenido la candidatura, ejercicio alcanzado por Dario, que es soltero.

Jaime tiene un hijo. Diego cuenta con tres vástagos, el número de dependientes económicos del primero es de dos (esposa e hijo). Diego tiene la responsabilidad económica de cuatro personas, por otra parte su ingreso mensual fluctúa entre los 10 000 a 15 000 pesos, en el caso de Jaime su percepción monetaria es de 15 000.

La situación de Darío es diferente a la de sus dos compañeros, al no tener hijos, ser soltero y no tener dependientes económicos, aunque dice aportar a la manutención de sus padres, al compartir la vivienda con ellos. Por otro lado, Diego y Jaime cuentan con sus propios hogares.

### 3. 2. 2.- Núcleo y ámbito familiar

**Cuadro 2-a. Núcleo y Ámbito familiar**

	<b>Diego (Sg)</b>	<b>Dario (Cd)</b>	<b>Jaime (D)</b>
<b>Origen de la madre</b>	Distrito Federal	No contestó	Distrito Federal
<b>Origen del padre</b>	Guanajuato	No contestó	Distrito Federal
<b>Nivel de estudio de la madre</b>	Primaria incompleta	Primaria completa	Primaria incompleta
<b>Nivel de estudio del padre</b>	Primaria completa	Secundaria	Primaria completa
<b>Actividad de la madre</b>	No contestó	Hogar	No contestó
<b>Actividad del padre</b>	No contestó	Comerciante	No contestó
<b>Número de hermanos</b>	No contestó	3	No contestó
<b>Nivel de estudios de los hermanos</b>	No contestó	2 Pasantes de licenciatura 1 Profra. de educación especial	No contestó
<b>Actividad de los hermanos</b>	No contestó	1 Comerciante 1 Tallerista de literatura 1 Profra.	No contestó
<b>Nivel de estudios de la pareja o</b>	Licenciatura	No tiene	Bachillerato

<b>esposa</b>			
<b>Actividad de la pareja o esposa</b>	Profesora de Licenciatura	No tiene esposa y/o pareja	No contestó
<b>Nivel de estudios de los hijos</b>	Primaria	No tiene	Primaria
<b>Nivel de estudios de amigos cercanos</b>	Doctorado	Maestría y doctorado	Bachillerato Licenciatura Maestría Doctorado
<b>Actividad que desempeñan los amigos cercanos</b>	Profesor de licenciatura y posgrado	Profesor de licenciatura y posgrado	No contestó

El nivel de estudio de la madre de los tres entrevistados es de primaria incompleta, por abajo del grado máximo de estudios que tienen los padres de los doctorantes, que tampoco es de un alto nivel, ya que solamente el progenitor de Darío cuenta con la secundaria, los dos padres restantes, concluyeron la primaria satisfactoriamente.

En cuanto al tipo de actividad a la que se dedican los padres de los estudiantes del doctorado, dos de los tres entrevistados, no contestó, siendo solamente Darío quien señaló que su madre se dedica al hogar y su padre al comercio.

Dos de los tres entrevistados, no contestaron a las preguntas referentes al número de hermanos, las actividades a las que se dedican y el nivel de estudio de los consanguíneos. Únicamente respondió Darío, quien mencionó tener tres hermanos con estudios de licenciatura que se dedican a las labores de la docencia y el comercio.

El nivel de estudio de la esposa y/o pareja de los entrevistados es de bachillerato y licenciatura, en el caso de dos de los tres entrevistados, ya que Darío, mencionó no tener esposa y/o pareja. En cuanto a la actividad a la que se dedican los cónyuges de los doctorantes, sólo Diego contestó al señalar que su esposa, es profesora de licenciatura.



El nivel de estudios en el que se encuentran estudiando los hijos de los entrevistados, dos de los tres, mencionó que cursan la primaria. Darío, no tiene vástagos.

En relación a los niveles de estudio que han cursado los amigos más cercanos de los tres encuestados, sobresale el grado de Doctor, sin embargo, Jaime, señaló tener compañeros con niveles de estudio de bachillerato, licenciatura y maestría, coincidiendo en este nivel con los amigos de Darío.

Las actividades a las que se dedican los amigos más cercanos de los estudiantes del doctorado, es la docencia en los niveles de licenciatura y posgrado, en el caso de dos de los tres encuestados, ya que Jaime no contestó.

### 3. 2. 3.- Trayectoria académica

**Cuadro 3-a. Perfil académico**

	<b>Diego (Sg)</b>	<b>Dario (Cd)</b>	<b>Jaime (D)</b>
<b>Sector de formación</b>	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de estudio
<b>Formación de origen</b>	Sociología	Pedagogía	Pedagogía
<b>Institución donde cursó Licenciatura</b>	UNAM	UNAM	UNAM
<b>Nombre de la maestría cursada</b>	Maestría en Enseñanza superior	Maestría en enseñanza superior	Maestría en enseñanza superior
<b>Institución donde cursó la maestría</b>	UNAM	UNAM	UNAM
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de lic. a maestría</b>	De 4 a 6 años	De 4 a 6 años	De 1 a 3 años
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de maestría a doctorado</b>	De 4 a 6 años	No contestó	10 años
<b>Pertinencia de la lic. en la investigación doctoral</b>	Regular	Excelente	Regular

<b>Pertinencia de la maestría en la invest. Doctoral</b>	Excelente	Regular	Regular
<b>Idiomas que domina</b>	Inglés e Italiano	Inglés e Italiano	Inglés, Francés e Italiano
<b>Comprensión del idioma</b>	Comprensión lectora	Comprensión lectora	Habla y escribe Inglés, Comprende lectura en Francés y habla Italiano
<b>Diplomas de aprovechamiento</b>	Mención honorífica en maestría	Diploma aprovechamiento en educación básica. Mención honorífica en maestría.	Ninguna
<b>Nombre de la investigación doctoral</b>	Conformación del habitus tutorial desde el capital cultural objetivado	Discurso pedagógico e infancia	No contestó
<b>Metodología utilizada en la investigación doctoral</b>	Etnográfica	Genealogía y teoría crítica	Descriptiva analítica

Los tres encuestados cursaron sus estudios en todos los niveles, en instituciones públicas, de igual forma todos estudiaron la maestría en enseñanza superior. La UNAM fue la escuela de formación en licenciatura y maestría, incluso, la formación de origen coincide, a excepción de Diego, que es Sociólogo, mientras que Darío y Jaime son pedagogos.

El tiempo transcurrido entre el egreso de la licenciatura y el ingreso a la maestría, en dos de los tres casos, fue de cuatro a seis años, a diferencia de Jaime, quien se incorporó a la maestría en un periodo de uno a tres años, acontecimiento que no sucedió en el doctorado, al que se inscribió diez años después de haber concluido sus estudios como maestrante, por otra parte, Diego inicia el doctorado en un periodo de cuatro a seis años después de haber terminado la maestría. Darío no contestó.

La pertinencia de la licenciatura y la maestría en relación a su aplicación en el proyecto de investigación doctoral para Diego resultó de regular a excelente respectivamente; para Darío, es de excelente a regular respectivamente. Jaime los dos niveles de estudio tienen un impacto regular.

Dos de los tres encuestados señaló que los idiomas que dominan en comprensión lectora son el inglés y el italiano. Jaime indicó que, además de comprender el inglés, lo habla y lo escribe, comprende también el francés y habla el italiano.

Los diplomas de aprovechamiento y las menciones honoríficas, aparecen en todos los niveles, en la formación académica de Darío. Diego señaló haber obtenido mención honorífica en la maestría. Jaime, no contestó.

En relación al nombre de la investigación doctoral, dos de los tres entrevistados citaron los temas que están desarrollando, Jaime, quien ya tiene el grado de Doctor, no contestó, aunque menciona el método que utilizó en su indagación, de igual forma, lo hacen Darío y Diego.

### 3. 2. 4.- Prácticas de estudio

**Cuadro 4-a. Prácticas de estudio**

	<b>Diego (Sg)</b>	<b>Darío (Cd)</b>	<b>Jaime (D)</b>
<b>Adscripción en alguna academia profesional</b>	No	No	No
<b>Ponencias presentadas al año</b>	De 1 a 3	Más de 7	De 1 a 3
<b>Número de publicaciones</b>	4 artículos 1 capítulo de libro	Más de 10 artículos 10 capítulos de libros 4 libros	8 artículos 4 capítulos de libros. 3 libros
<b>Tiempo a la semana dedicado a la investigación</b>	De 25 a 40 horas	20 horas	No contestó
<b>Revisa los trabajos antes de entregarse</b>	Si	Si	No contestó
<b>Autores representativos en su vida cotidiana</b>	No contestó	Pedagogos y filósofos	No contestó
<b>Labora en equipos de investigación</b>	Si	Si	No contestó
<b>Coordina trabajos de investigación</b>	Si	Si	No contestó

Consulta información en la RED	Si	Si	No contestó
Páginas de Internet más consultadas	De acuerdo a las necesidades, (ANUIES, UNAM, IPN, CONACYT	Yahoo y Google	No contestó

De los tres encuestados, ninguno está adscrito a alguna academia profesional, no obstante sus participaciones como ponentes en eventos académicos es de una a tres veces por año, sobresaliendo el caso de Darío, quien realiza tal ejercicio, más de siete veces al año.

Los tres entrevistados son autores de una serie de artículos e incluso de libros, como el caso de Darío y Jaime, que han publicado cuatro y tres libros, respectivamente.

El tiempo dedicado a los proyectos de investigación doctoral, por semana, en el caso de Diego es de 25 a 40 horas; Darío, en cambio utiliza 20 horas; Jaime, no contestó a la pregunta.

Dos de los tres encuestados revisan los trabajos antes de ser entregados; Jaime, no contestó, tampoco lo hace, cuando se le cuestiona sobre los autores que considera más representativos en su quehacer académico. Diego tampoco contesta; sólo Darío indica que es importante leer a pedagogos y filósofos.

La labor en equipo, la coordinación de grupos de trabajos de investigación, así como la consulta de información en la RED, es una actividad desarrollada por los estudiantes del doctorado, a excepción de Jaime (Doctor) que no contestó.

### 3. 2. 5.- Disposiciones profesionales

Cuadro 5-a. Disposiciones profesionales

	Diego (Sg)	Dario (Cd)	Jaime (D)
Asistencia al cine en un mes	De 4 a 7 veces	Más de 8	Más de 8
Asistencia al teatro en un mes	De 1 a 3 veces	Más de 8	De 1 a 3
Asistencia a la librería en un mes	De 4 a 7 veces	Más de 8	De 4 a 7 veces
Asistencia a la biblioteca en un mes	De 1 a 3 veces	Más de 8	De 1 a 3 veces
Periódico que lee	La Jornada Reforma Financiero Ovaciones	La Jornada El Universal	La Jornada El Universal Metro
Frecuencia semanal del periódico que lee.	Jornada, todos los días Reforma, 2 veces por semana Financiero, 3 veces por semana Ovaciones, cada tercer día	La jornada de 3 a 5 veces a la semana El universal, via Internet	2 veces por semana, cada uno de los tres periódicos
Título de las revistas que consulta regularmente	Planeación y evaluación educativa	Perfiles Educativos y Proceso	Ciencia y tecnología, Muy interesante.

La asistencia al cine, teatro, librería y biblioteca es, en términos generales, de una a tres y de cuatro a siete veces al mes las ocasiones que asisten Diego y Jaime. Rompiendo el esquema Dario que frecuenta estos espacios en más de ocho veces al mes.

*La jornada*, es el periódico que más leen los encuestados, al igual que los estudiantes de la primera generación, seguido por *El Universal* (dos de los tres sujetos), sin embargo varía la cantidad de veces que lo leen a la semana, al leer otros rotativos. Aunque *La Jornada* sigue siendo el que se lee diariamente, particularmente en el caso de Diego.

En el caso de las revistas más consultadas, sobresale el caso de Jaime, al leer *Muy interesante*; a diferencia de Diego y Darío que examinan revistas pertinentes a su quehacer como docentes: *Planeación y evaluación educativa*; *Perfiles Educativos* y *Proceso*.

### 3. 2. 6.- Acciones laborales e intereses

**Cuadro 6-a. Acciones laborales e intereses**

	<b>Diego (Sg)</b>	<b>Darío (Cd)</b>	<b>Jaime (D)</b>
<b>Nivel de estudio que cursaba, cuando inició a trabajar</b>	No contestó	Licenciatura	Bachillerato
<b>Lugares donde ha trabajado</b>	No contestó	Sector de servicios de gobierno	Sector de servicios de gobierno
<b>Desempeño actual</b>	Profesor de posgrado e investigador	Profesor de posgrado e investigador	Profesor de licenciatura y posgrado
<b>Nombre de la institución en la que labora</b>	No contestó	UNAM y sector de servicios de gobierno	UNAM y sector de servicio de gobierno
<b>La institución laboral, le proporcionó beca cuando estudiaba el doctorado</b>	No	No	No
<b>Motivos que provocan no obtener el grado en los tiempos que marca el RGEPE</b>	Excesiva carga laboral	Excesiva carga laboral Poco apoyo de la institución laboral Problemas familiares	No contestó
<b>Existe el interés por obtener el grado</b>	Si	Si	DOCTOR

Jaime inició a trabajar cuando cursaba el bachillerato, Darío cuando estudiaba la licenciatura, ambos laboraron en el sector de servicios de gobierno. Diego no contestó.

Los tres encuestados se desempeñan como profesores de posgrado, aunque en el caso de Jaime y Darío, también imparten clases en la licenciatura, todos, laboran en la UNAM, institución que no les proporcionó beca alguna para estudiar el doctorado.

Los motivos que no permiten obtener el grado de Doctor son: para dos de los tres entrevistados, excesiva carga laboral; Darío agrega el poco apoyo que brinda la institución en donde labora, además de tener problemas familiares. Jaime al ser Doctor, no contestó. No obstante, tanto Darío como Diego, siguen teniendo el interés por obtener el grado de Doctor.

En síntesis, al igual que en la primera generación, los estudiantes de la segunda generación, indican como uno de los principales motivos de la baja eficiencia terminal en el doctorado, la excesiva carga laboral y el poco apoyo brindado por las instituciones de trabajo. Esta aseveración se rompe con lo señalado por uno de los tres encuestados al mostrar que emplea al proyecto de investigación de 25 a 40 horas a la semana, sin lograra, al menos, la candidatura, este caso particular, demuestra que existen otros factores que obstaculizan las tareas de los doctorantes. En cuanto al capital cultural institucionalizado de los padres, se repiten los resultados, la madre permanece en el nivel inferior de estudios obtenidos por el padre.

A diferencia de la primera generación, la persona que ha obtenido el grado, de esta, segunda generación, está casado, por lo que en este caso la relación marital no fue impedimento en la obtención del grado.

### **3. 3. -Tercera generación**

La tercera generación que ingresa al programa del doctorado en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, en Agosto del 2001, en el semestre 2002-I, la conforman cinco matriculados, de los cuales encuestamos a cuatro de sus integrantes.

### 3. 3. 1.- Datos generales

**Cuadro 1-b. Datos generales**

	<b>Alma (Sg)</b>	<b>Rocío (Sg)</b>	<b>Celia (Cd)</b>	<b>Uriel (Cd)</b>
<b>Origen</b>	Provincia, no menciona el nombre del Estado de la Rep.	Coahuila	Distrito Federal	Distrito Federal
<b>Residencia</b>	Estado de México	Estado de México	Distrito Federal	Distrito Federal
<b>Vivienda</b>	Propia	Propia	Propia	Propia
<b>Edad</b>	De 46 a 55 años	De 46 a 55 años	De 36 a 45 años	De 36 a 45 años
<b>Edo. Civil</b>	Casada	Casada	Casada	Casado
<b>Hijos</b>	2	3	2	Ninguno
<b>Dependientes Económicos</b>	2	3	2	Ninguno
<b>Ingreso mensual</b>	Sin ingresos	Más de 15000 pesos	Menos de 5000 pesos	De 10000 a 15000 pesos

**(Sg).** Sin grado. **(Cd).** Candidato a Doctor

La mayoría de los doctorantes encuestados de esta tercera generación, (tres de los cuatro), son del sexo femenino, en cuyo caso coinciden en que tienen casa propia y son casados.

Dos de los cuatro entrevistados tienen de 36 a 45 años; los otros dos, tienen entre 46 y 55 años.

Los cuatro encuestados son casados. Tres de ellos tienen hijos; Rocío tiene tres vástagos, mientras que Alma y Celia tienen dos. De tal manera que la dependencia económica corresponde al número de los hijos que tienen; a excepción de Uriel, que no tiene hijos.

Una característica sui generis de esta generación, se observa en el ingreso que perciben mensualmente los entrevistados, llama la atención el caso particular de Alma, quien señaló no recaudar dinero alguno, no obstante también remarcó tener dependientes económicos, en tal situación, concluimos, que ella al igual que sus hijos son parte de la dependencia económica de otra persona. El resto de los doctorantes si obtienen ingresos.



### 3. 3. 2.- Núcleo y ámbito familiar

**Cuadro 2-b. Núcleo y Ámbito familiar**

	<b>Alma (Sg)</b>	<b>Rocío (Sg)</b>	<b>Celia (Cd)</b>	<b>Uriel (Cd)</b>
<b>Origen de la madre</b>	Jalisco	Coahuila	Distrito Federal	Guanajuato
<b>Origen del padre</b>	Jalisco	Coahuila	Hidalgo	Distrito Federal
<b>Nivel de estudio de la madre</b>	Sin estudios	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Primaria incompleta
<b>Nivel de estudio del padre</b>	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Primaria incompleta	Licenciatura
<b>Actividad de la madre</b>	Jubilada	Hogar	Hogar	Hogar
<b>Actividad del padre</b>	Jubilado	Finado	Jubilado	Profesor de Francés en el IPN.
<b>Número de hermanos</b>	No contestó	5	4	3
<b>Nivel de estudios de los hermanos</b>	No contestó	Secundaria Nivel Técnico Lic. inconclusa	Secundaria Nivel Técnico Licenciatura	Secundaria Bachillerato Licenciatura
<b>Actividad de los hermanos</b>	Empleados públicos	Sector de servicios de gobierno y empleado particular	Servicios	Hogar Ventas Profesionista
<b>Nivel de estudios de la pareja o esposa</b>	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Doctorado
<b>Actividad de la pareja o esposa</b>	Sector público	Profr. de educación secundaria	Profesor de posgrado e investigador	Profesora de licenciatura
<b>Nivel de estudio de los hijos</b>	Licenciatura	Primaria y bachillerato	Primaria	No tiene
<b>Nivel de estudio de amigos cercanos</b>	Licenciatura Maestría Doctorado	Licenciatura Maestría Doctorado	Maestría y doctorado	Licenciatura, especialización, maestría y doctorado
<b>Actividad que desempeñan los amigos cercanos</b>	Profesor de posgrado e investigador Trabaja por su cuenta.	Profesor de lic. y posgrado. Profesional de la industria y negocio particular	Profesor de licenciatura y posgrado	Profesor de licenciatura, profesional de la industria, trabaja por su cuenta, funcionario público (magistrado)

El nivel de estudio de la madre, en tres de los cuatro entrevistados, es primaria incompleta, salvo la madre de Alma que no cuenta con estudios. En el caso de los padres, sucede igual, a excepción, del progenitor de Uriel que cuenta con licenciatura.

La actividad que desempeñan los progenitores de los cuatro entrevistados, fluctúa entre ser amas de casa, en el caso de las madres, y jubilados en el caso de los padres, salvo, en la situación de Rocío, quien señaló que su padre es finado, la situación del padre de Uriel es diferente al ser una persona activa como profesor de Francés en el Politécnico.

En cuanto al número de hermanos de los encuestados, Rocío es la que más tiene, con cinco; seguida de Celia y Uriel, con cuatro y tres respectivamente. En los tres casos, los niveles de estudios de los consanguíneos es de secundaria, técnico y licenciatura completa y de inconclusa que es la situación de uno de los hermanos de Rocío. Alma no contestó, aún cuando señala que la actividad a la que se dedican sus hermanos es de empleados públicos. Los consanguíneos de los otros doctorantes laboran en el hogar, en el sector de servicios y de ventas.

El nivel de estudio de las parejas o esposas (os) de dos de los cuatro encuestados es doctorado; el esposo de Rocío, tiene maestría, y el de Alma, licenciatura, mismo que se desempeña en el sector público. El resto de los cónyuges, de los doctorantes laboran en la docencia en los grados de posgrado, licenciatura y secundaria.

El nivel de estudio de los hijos de los encuestados es de primaria, para el caso de Celia; los de Rocío estudian el bachillerato y la primaria; mientras que los de Alma, cursan la licenciatura. Uriel, no tiene hijos.

El nivel de estudio de los amigos más cercanos de los doctorantes es de licenciatura, maestría y doctorado (tres de cuatro), en el caso de Celia, señaló que solamente tiene compañeros con maestría y doctorado.

La labor que desempeñan los amigos de los doctorantes es la docencia en licenciatura y posgrado; aunque también se dedican a negocios particulares.

### 3. 2. 3.- Trayectoria académica

Cuadro 3-b. Perfil académico

	<b>Alma (Sg)</b>	<b>Rocio (Sg)</b>	<b>Celia (Cd)</b>	<b>Uriel (Cd)</b>
<b>Sector de formación</b>	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de estudio
<b>Formación de origen</b>	Sociología	Trabajo social	Pedagogía	Sociología
<b>Institución donde cursó licenciatura</b>	UNAM	UNAM	UNAM	UNAM
<b>Nombre de la maestría cursada</b>	Maestría en enseñanza superior	Maestría educación (Planeación educativa)	Pedagogía	Filosofía de la ciencia
<b>Institución donde cursó la maestría</b>	UNAM	UPN	UNAM	UAM
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de lic. a maestría</b>	De 4 a 6 años	Más de 7 años	De 4 a 6 años	De 1 a 3 años
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de maestría a doctorado</b>	De 1 a 3 años	De 4 a 6 años	De 1 a 3 años	
<b>Pertinencia de la lic. en la investigación doctoral</b>	Regular	Excelente	Excelente	Regular
<b>Pertinencia de la maestría en la invest. Doctoral</b>	Regular	Excelente	Excelente	Excelente
<b>Idiomas que domina</b>	Inglés, Italiano y Francés	Inglés	Inglés Francés	Inglés Francés
<b>Comprensión del idioma</b>	Comprensión lectora, inglés e italiano. Lee-habla-escribe, el francés	Comprensión lectora	Comprensión lectora de ambos	Inglés, lee-habla-escribe. Francés habla-escribe
<b>Diplomas de aprovechamiento</b>		Licenciatura, medalla Gabino Barreda y mención honorífica. Maestría, mención honorífica	Licenciatura, Medalla Gabino Barreda y mención honorífica. Maestría, mención honorífica	Maestría, medalla al mérito universitario
<b>Nombre de la investigación doctoral</b>	Pertinencia de la transversalidad en los posgrados en educación de las Universidades públicas	La formación cívica y ética en adolescentes de educación secundaria y los compañeros colaborativos	Formación de investigación en Ciencias biomédicas en la UNAM	Producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos en los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón
<b>Metodología utilizada en la investigación doctoral</b>	Constructivismo		Enfoque interpretativo	El enfoque relacional

Los estudios que han realizado los doctorantes, en todos sus niveles, han sido en instituciones públicas, sobresaliendo la formación en sociología, como la licenciatura que predomina al ser la carrera que cursaron dos de los cuatro entrevistados, pedagogía y trabajo social, son las otras dos licenciaturas de las que son egresadas Celia y Rocío, respectivamente.

La institución donde cursaron la licenciatura los cuatro entrevistados es la UNAM, institución que les otorgó el grado de Maestro en pedagogía a Celia y el de enseñanza superior a Alma. Uriel es Maestro en Filosofía de la Ciencia por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM-I). Rocío es Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El tiempo transcurrido de haber egresado de la licenciatura e incorporarse a la maestría, fue de cuatro a seis años, en el caso de Alma; Celia y Rocío dejaron transcurrir más de siete años. Uriel, se matricula en la maestría, después de un periodo de uno a tres años.

El tiempo transcurrido de haber egresado de la maestría e incorporarse al doctorado, es de uno a tres años, en el caso de dos de los cuatro encuestados. En cambio, Rocío, lo hace en un tiempo de cuatro a seis años. Uriel, no contestó.

Tres de los cuatro entrevistados señalan que es excelente la pertinencia de la formación en la licenciatura y la maestría, en relación a su aplicación y desarrollo en la investigación doctoral. Para Alma, es regular. En cambio, para Uriel, la licenciatura es regular y la maestría es excelente.

Los cuatro dominan el inglés a nivel de comprensión lectora. Uriel lo lee, lo habla y lo escribe. Tres de los entrevistados comprenden el italiano y francés, Alma lee y escribe éste último.

En cuanto a la obtención de diplomas de aprovechamiento y menciones honoríficas, encontramos que tres de los cuatro encuestados, recibieron

condecoraciones en la maestría, y en los casos de Rocío y Celia, adquirieron, además, distinciones en la licenciatura, Alma no ha logrado obtener ningún reconocimiento.

Los cuatro doctorantes señalaron el título de sus respectivos proyectos de investigación, remarcando, tres de los cuatro encuestados, la metodología utilizada en sus diferentes indagaciones, con excepción, de Rocío.

### 3. 3. 4.- Prácticas de estudio

**Cuadro 4-b. Prácticas de estudio**

	<b>Alma (Sg)</b>	<b>Rocío (Sg)</b>	<b>Celia (Cd).</b>	<b>Uriel (Cd)</b>
<b>Adscripción en alguna academia profesional</b>	Si, Colegio de académicas universitarias	No	No contestó	Si, Red de educación y valores, REDUVAL
<b>Ponencias presentadas al año</b>	De 1 a 3	De 1 a 3	De 1 a 3	De 1 a 3
<b>Número de publicaciones</b>	4 artículos	7 artículos Capítulos de libro 1	5 artículos 6 Capítulos de libros	5 artículos Coautor en 1 artículo Capítulos de libros 1
<b>Tiempo a la semana dedicado a la investigación</b>	10 horas a la semana	10 horas a la semana	10 horas a la semana	De 8 a 10 horas a la semana
<b>Revisa los trabajos antes de entregarse</b>	Si	Si	Si	Si
<b>Autores representativos en su vida cotidiana</b>	Tunnerman, Yus, Barbero, Maturana, Latapi	No contestó	Bourdieu y Tinto	Bourdieu
<b>Labora en equipos de investigación</b>	Si	Si	Si	No
<b>Coordina trabajos de investigación</b>	No	No	No	No
<b>Consulta información en la RED</b>	Si	Si	Si	Si
<b>Páginas de Internet, más consultadas</b>	UNAM, DGAPA, SIN, UNESCO, UDUAL, OCDE, OEA	Google, Universidad abierta	IRESIE, IISUE, ANUIES, CONACYT y biblioteca	Hyperbourdieu

Dos de los cuatro doctorantes, están adscritos en alguna academia profesional. Rocío no pertenece a alguna; Celia no contestó. No obstante, las participaciones en eventos académicos, como ponentes, por parte de los cuatro encuestados es de una a tres veces al año, de igual forma, todos han publicado artículos.

Tres de los cuatro encuestados señalan que el tiempo dedicado a sus respectivos proyectos de investigación es de 10 horas a la semana, con excepción de Uriel que utiliza de ocho a diez horas a la semana. Los cuatro doctorantes revisan sus trabajos antes de ser entregados.

En cuanto a los autores más representativos en la vida académica de los doctorantes, dos de los cuatro encuestados coincidieron al señalar como el más importante a Bourdieu. Alma, en cambio, cita varios autores; Rocío, no contestó.

Tres de los cuatro encuestados laboran en equipos de investigación; Uriel no lo hace, como tampoco coordina trabajos de investigación, ejercicio que ninguno de los tres restantes doctorantes realiza. Sin embargo, todos consultan información en la RED.

### 3. 3. 5.- Disposiciones profesionales

**Cuadro 5-b. Disposiciones profesionales**

	Alma (Sg)	Rocío (Sg)	Celia (Cd)	Uriel (Cd)
Asistencia al cine en el mes	De 1 a 3 veces	Ninguna	De 1 a 3 veces	Ninguna (En casa)
Asistencia al teatro en el mes	Ninguna	Ninguna	De 1 a 3 veces	Ninguna
Asistencia a la librería en el mes	De 1 a 3 veces	De 1 a 3	De 1 a 3 veces	De 1 a 3
Asistencia a la biblioteca en el mes	De 1 a 3 veces	De 1 a 3	Ninguna	De 1 a 3
Periódico que lee	La Jornada	No contestó	La Jornada Reforma	Reforma
Frecuencia de lectura del periódico a la semana	No contestó	No contestó	Jornada 2 veces a la semana. Reforma de 2 a 3 veces a la semana	Una vez a la semana

<b>Título de las revistas que consulta regularmente</b>	No contestó	No contestó	COMIE y EDUCAR	Sociológica
---	-------------	-------------	----------------	-------------

La asistencia al cine a lo largo del mes, es de una a tres veces por parte de dos de los cuatro entrevistados. Los dos restantes no lo hacen. Tampoco concurren al teatro; solamente Celia lo frecuenta de una a tres veces al mes. Los doctorantes acuden de una a tres veces al mes a la librería y la biblioteca, a excepción de Celia que no asiste, al último sitio indicado.

Los periódicos más leídos por parte de tres de los cuatro entrevistados son *La Jornada* y *Reforma*. Rocío no contestó. Celia lee la *jornada* dos veces a la semana, *reforma* de dos a tres veces semanal, Uriel consulta éste último rotativo una vez por semana. Alma y Rocío no contestaron.

Los títulos de las revistas más consultadas por los doctorantes son *Sociológica*, *COMIE* y *educar*, revisados por dos de los cuatro encuestados. Rocío y Alma no contestaron.

### 3. 3. 6.- Acciones laborales e intereses

**Cuadro 6-b. Acciones laborales e intereses**

	<b>Alma (Sg)</b>	<b>Rocío (Sg)</b>	<b>Celia (Cd)</b>	<b>Uriel (Cd)</b>
<b>Nivel de estudio que cursaba cuando inició a trabajar</b>	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
<b>Lugares donde ha trabajado</b>	No contestó	SEP, Educación básica (Secundaria)	Universidad privada	UAEM y Colegio de Bachilleres
<b>Desempeño actual</b>	Profesora de posgrado	Profesora en secundaria, lic. y posgrado	Profesora de posgrado	Profesor de posgrado
<b>Nombre de la Institución en la que labora</b>	UNAM	Secundaria y UNAM	UNAM	UNAM
<b>La institución laboral le proporcionó beca cuando estudiaba el doctorado</b>	No	Si	Si, beca de la DGEP	Si

<b>Motivos que provocan no obtener el grado, en los tiempos que marca el RGEF</b>	Excesiva carga laboral. Poco apoyo de la institución laboral	Excesiva carga laboral	Excesiva carga laboral. Tiempo limitado para estudiar. Problemas familiares. Problemas de salud.	Tiempo retardado y prolongado para la revisión del voto aprobatorio al trabajo de tesis ya concluido y los tiempos admvns. Prolongados
<b>Existe el interés por obtener el grado</b>	Si	Si	Si	Si

Los cuatro doctorantes empezaron a trabajar cuando cursaban la licenciatura, desempeñándose en el ámbito educativo, aunque en diferentes niveles, desde los grados de secundaria y bachillerato, como es el caso de Rocío y Uriel, respectivamente. Alma no contestó.

El trabajo que desempeñan en la actualidad los cuatro doctorantes, sigue siendo en el campo de la docencia, en el nivel de posgrado, salvo Rocío, que continúa laborando en secundaria. Alma, (ver cuadro 3-b) señaló no tener ingresos, en cambio indica que labora como docente, aunque tampoco menciona el lugar donde se desempeña como docente. En tales circunstancias, hemos considerado, excluirla como profesora activa, a fin de tener un dato conciso que permita desarrollar objetivamente el proceso de la investigación.

La institución en la que laboran los cuatro entrevistados es en la UNAM. Rocío además de prestar sus servicios en la UNAM lo hace también en una secundaria del Estado de México.

Tres de los cuatro entrevistados que se desempeñan como docentes, contaron con una beca durante su estancia como estudiantes del doctorado, con excepción de Alma.

Los motivos más señalados por parte de los doctorantes que provocan no obtener el grado de Doctor en los tiempos que marca el RGEF, son la excesiva carga laboral que tienen los estudiantes del doctorado, el poco apoyo de las instituciones donde laboran, el tiempo limitado para estudiar, problemas familiares y de salud, los tiempos retardados y prolongados para la revisión de



los votos aprobatorios y la lentitud administrativa; aunque ninguno de los cuatro desiste de obtener el grado de Doctor.

En conclusión, a partir de la problemática ya planteada, en cuanto a conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado, los miembros entrevistados de la tercera generación, reiteran, del mismo modo que sus compañeros de la primera y segunda generación, como los principales obstáculos; la excesiva carga laboral que trae como consecuencia limitado tiempo para estudiar los seminarios impartidos en el doctorado y por ende desarrollar el proyecto de investigación. Agregan, otros indicadores; problemas familiares, problemas de salud y tiempos retardados a la revisión de la tesis.

### 3. 4. - Cuarta generación

La cuarta generación que ingresa al programa del doctorado en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón en Agosto del 2002, en el semestre 2003-I. La conforman nueve matriculados, encuestando a seis de sus integrantes.

#### 3. 4. 1.- Datos generales

**Cuadro 1-c. Datos generales**

	Rita (Sg).	Tania (Sg)	Lulú (Sg)	Jorge Sg)	Mary (Cd)	Joel (Cd)
<b>Origen</b>	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal
<b>Residencia</b>	Distrito Federal	Distrito Federal	Distrito Federal.	Distrito Federal	Edo. de México	Distrito Federal
<b>Vivienda</b>	Propia	Propia	Propia	Propia	Propia	Propia
<b>Edad</b>	De 36 a 45 años	De 46 a 55 años	Más de 55 años	De 36 a 45 años	De 36 a 45 años	De 46 a 55 años
<b>Edo. Civil</b>	Casada	Casada	Casada	Casado	Soltera	Unión libre
<b>Hijos</b>	3	2		1	1	1
<b>Dependientes económicos</b>	3	3	1	2	1	2

<b>Ingreso mensual</b>	De 5000 a 10000 pesos	De 10000 a 15000 pesos	Más de 15000 pesos	Más de 15000 pesos	De 10000 a 15000 pesos	Más de 15000 pesos
------------------------	-----------------------	------------------------	--------------------	--------------------	------------------------	--------------------

(Sg) Sin grado. (Cd). Candidato a Doctor

La edad promedio de la mayoría de los doctorantes de esta cuarta generación (tres de seis), es de 36 a 45 años, seguida de los que tienen de 46 a 55 años, que es el caso de Tania y Joel; mientras que Lulú, se ubica en el rango de edad de más de 55 años.

Todos los encuestados coinciden en haber nacido en el Distrito Federal y cuentan con vivienda propia. Además, cinco de los seis doctorantes tienen su residencia en el Distrito Federal, salvo, Mary, que tiene su domicilio en el Estado de México.

Cuatro de los seis encuestados son casados. Joel vive en unión libre, Mary es soltera. Cuatro de los seis doctorantes tienen un hijo; salvo Rita que tiene tres. Tania tiene dos. La mayoría de los actores de esta cuarta generación (cuatro de seis), son del sexo femenino.

El ingreso mensual de tres de los seis encuestados es de más de 15 000 pesos. Mary al igual que Tania perciben de 10 000 a 15 000 pesos. Rita obtiene el menor salario de 5 000 a 10 000 pesos mensuales. Los seis doctorantes tienen dependientes económicos.

### 3. 4. 2.- Núcleo y ámbito familiar

**Cuadro 2-c. Núcleo y Ámbito familiar**

	Rita (Sg)	Tania (Sg)	Lulú (Sg)	Jorge (Sg)	Mary (Cd)	Joel (Cd)
<b>Origen de la madre</b>	Tlaxcala	Distrito Federal	Guadalajara	Veracruz	Edo. de México	Guanajuato
<b>Origen del padre.</b>	Puebla	Hidalgo	Pachuca Hidalgo	Distrito Federal	Hidalgo	Veracruz
<b>Nivel de estudio de la madre</b>	Primaria completa.	Licenciatura	Primaria completa	Bachillerato	Primaria incompleta	No contestó
<b>Nivel de estudio del padre</b>	Primaria completa.	Licenciatura	Primaria completa	Secundaria	Primaria completa	No contestó
<b>Actividad de la madre</b>	Jubilada	Jubilada	Anciana	Estudiante	Hogar	Hogar

Actividad del padre	Jubilado	Finado	Finado	Trabaja por su cuenta	Comerciante.	Difunto
Número de hermanos	6	3	7	3	No tiene hermanos	4
Nivel de estudios de los hermanos	Licenciatura Maestría Doctorado	Licenciatura (2) Doctorado (1)	Técnico Licenciatura	Licenciatura (2) Maestría (1)		Bachillerato (3) Licenciatura (1)
Actividad de los hermanos	Sector privado. (Todos)	Empleado Terapeuta Investigador	No contestó	Empleado, docente y contadora		No contestó
Nivel de estudio de la pareja o esposa	Licenciatura.	Licenciatura	Licenciatura	Maestría	Licenciatura	Licenciatura
Actividad de la pareja o esposa	Profesional de la industria	Trabaja por su cuenta	En la administración	Funcionaria de la academia	Profesor de bachillerato	Profesora de secundaria
Nivel de estudio de los hijos	Licenciatura	No estudia, discapacidad Mental. Primaria	Licenciatura concluida	Secundaria	Menor de edad	Bachillerato
Nivel de estudio de amigos cercanos	Maestría y doctorado	Maestría y doctorado	Licenciatura. Especialización. Maestría Doctorado	Maestría y doctorado	Licenciatura y maestría	Primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado
Actividad que desempeñan los amigos cercanos	Profesor de posgrado y profesional en la industria	Profesor de licenciatura y posgrado	Funcionaria en la academia, profesor de licenciatura y posgrado	Funcionario en la academia, profesor de licenciatura y posgrado	Profesor de bachillerato licenciatura y posgrado	Profesor de licenciatura y posgrado, por su cuenta.

El nivel de estudio de la madre de los encuestados, es de primaria completa, en dos de los seis casos. La madre de Mary es quien tiene el nivel más bajo, con primaria incompleta. En cambio, las progenitoras de Jorge y Tania, cuentan con bachillerato y licenciatura, respectivamente. Joel no contestó.

Tres de los seis encuestados, el nivel de estudio del padre es de primaria completa. El padre de Tania cuenta con el más alto nivel de estudios, que es licenciatura. El progenitor de Jorge obtuvo el certificado de secundaria. Joel no contestó.

En relación a la actividad desempeñada por la madre de los doctorantes, sobresale el caso de la progenitora de Jorge, que es estudiante; dos más se dedican al hogar; otras dos, son jubiladas. La madre de Lulú al ser anciana no labora.

Los padres de dos de los seis encuestados trabajan por cuenta propia y en el comercio; el progenitor de Rita es jubilado, los otros tres padres de los doctorantes son difuntos.

En dos de los seis casos de los doctorantes el número de los hermanos es de tres; Joel, tiene cuatro; Rita, tiene seis. Lulú cuenta con siete hermanos; Mary, no tiene consanguíneos.

El nivel de estudio más bajo de los hermanos de los doctorantes es técnico y el más alto es de Doctor. La principal actividad que realizan los hermanos de los encuestados, es el de empleados (en dos de los seis casos), los consanguíneos de Rita laboran en el sector privado, Tania y Joel no contestaron.

El nivel de estudio de la pareja o esposa(o) en cinco de los seis encuestados, es de licenciatura. Sólo la esposa de Jorge cuenta con maestría. La principal actividad de la pareja o esposa (o) a la que se dedican en la mayoría de los casos (tres de los seis encuestados) es a la docencia en el nivel bachillerato y como funcionaria de la academia; los otros tres, se desempeñan en diferentes labores.

El nivel de estudio de los hijos de los doctorantes es de primaria, bachillerato y licenciatura; aunque algunos no estudian; los motivos son: discapacidad mental, ser menor de edad y por haber concluido los estudios superiores.

Tres de los encuestados manifestaron que sus amigos más cercanos tienen como nivel de estudio maestría y doctorado. Los compañeros de Lulú cuentan con licenciatura, especialización, maestría y doctorado; los de Mary

obtuvieron el título y grado de licenciatura y maestría. Joel tiene amigos con grados de estudio de todos los niveles.

Las actividades que desempeñan los amigos más cercanos de los seis encuestados es la docencia en el nivel de posgrado, combinada con la licenciatura, en el caso de cinco de los seis doctorantes, así como el bachillerato, que es la situación de los compañeros de Mary.

### 3. 4. 3.- Trayectoria académica

Cuadro 3-c. Perfil académico

	Rita (Sg)	Tania (Sg)	Lulú (Sg)	Jorge (Sg)	Mary (Cd)	Joel (Cd)
<b>Sector de formación</b>	Pública en todos los niveles de estudio	De primaria a bachillerato, privada, licenciatura y maestría pública	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de estudio	Pública en todos los niveles de estudios	Pública en todos los niveles de estudio
<b>Formación de origen</b>	Pedagogía	Médico cirujano	Pedagogía	Lic. en educación primaria	Sociología	Sociología
<b>Institución donde cursó Licenciatura</b>	UNAM	UAM	UNAM	Benemérita Escuela Nacional de Maestros	UNAM	UNAM
<b>Nombre de la maestría cursada</b>	Enseñanza superior	Enseñanza superior	Planeación educativa	Enseñanza superior	Enseñanza superior	Enseñanza superior
<b>Institución donde cursó la maestría</b>	UNAM	UNAM	UPN	UNAM	UNAM	UNAM
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de lic. a maestría</b>	No contestó	De 1 a 3 años	De 1 a 3 años	De 1 a 3 años	Más de 7 años	Más de 7 años
<b>Tiempo transcurrido de ingreso de maestría a doctorado</b>	De 4 a 6 años	Más de 7 años	De 1 a 3 años	De 4 a 6 años	De 1 a 3 años	De 1 a 3 años
<b>Pertinencia de la lic. en la investigación doctoral</b>	Poco	Poco	Regular	Poco	Poco	Excelente
<b>Pertinencia de la maestría en la investigación doctoral</b>	Regular	Regular	Regular	Excelente	Regular	Excelente

Idiomas que domina	Inglés Francés Italiano	Inglés Italiano	Inglés Francés Italiano	Inglés Francés Italiano	Inglés	Inglés Italiano
Comprensión del idioma	Lee y escribe (Los tres idiomas)	Escribe inglés. Habla italiano	Comprende la lectura en los tres idiomas	Comprende inglés. Habla francés e italiano	Comprende la lectura	Comprende la lectura de ambos
Diplomas de aprovechamiento	Educ. básica y maestría	Medalla Gabino Barreda en maestría	Maestría	Licenciatura y maestría	Educ básica, bachillerato, lic, y maestría	Mención honorífica en maestría
Nombre de la investigación doctoral	No contestó	Las representaciones sociales en los docentes médicos del IMSS	La identidad docente y su impacto en el aula, un estudio desde el género	Formación y conformación de grupos de investigación	Tiempo y escuela. El abandono de la subjetividad	Formación ciudadana en la Cd. de México
Metodología utilizada en la investigación doctoral	Enfoque interpretativo	Cualitativa de corte etnográfica	Cualitativa, relatos de vida	Hermenéutica, análisis del discurso	Enfoque interpretativo, análisis crítico del discurso.	Cuantitativa-cualitativa

Cinco de los seis encuestados estudiaron todos los niveles educativos en el sector público, a excepción de Tania que estudió de primaria al bachillerato en escuelas privadas, la licenciatura y posgrado los cursó en universidades públicas.

La formación de origen, cursada por los doctorantes son Sociología y Pedagogía. La licenciatura en educación primaria, es la carrera de origen de Jorge. Tania, estudió medicina. La universidad de la que son egresados cuatro de los seis encuestados es la UNAM. Por otro lado, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y la UAM, son las otras instituciones de la que se graduaron dos de los seis estudiantes del doctorado.

La maestría cursada por cinco de los seis encuestados es de enseñanza superior y obtuvieron el grado por parte de la UNAM. Lulú estudió la maestría en planeación educativa en la UPN.

El tiempo transcurrido de haber egresado de la licenciatura para incorporarse a la maestría, es de uno a tres años, en tres de los seis casos de

los encuestados; Mary y Joel, se matricularon a la maestría después de siete años de haber egresado de la licenciatura. Rita no contestó.

El tiempo transcurrido de haber egresado de la maestría para matricularse al doctorado, es de uno a tres años, en tres de los seis casos de los encuestados; Rita y Jorge lo hicieron en un período de cuatro a seis años. Tania se incorporó al doctorado en un lapso de más de siete años.

La pertinencia de la licenciatura y la maestría en el proyecto de la investigación doctoral, es de poco a regular, respectivamente, en tres de los seis casos. Para Jorge, es regular en ambos niveles de estudio; en cambio, Joel señala de excelente los dos niveles. Jorge menciona de poco importante la licenciatura y de excelente la maestría.

Los idiomas más comprendidos por los seis encuestados, son el inglés, seguido del italiano, estando en el último lugar el francés.

Los seis doctorantes han sido acreedores a diplomas de aprovechamiento en maestría. Rita, Mary y Jorge han recibido reconocimientos por su alto rendimiento académico en los niveles de educación básica, bachillerato y licenciatura, respectivamente.

Cinco de los seis encuestados señalaron el nombre de sus respectivos proyectos de investigación doctoral, salvo Rita, que aunque proporciona el tipo de metodología utilizada en su indagación, no menciona el título.

## 3. 4. 4.- Prácticas de estudio

Cuadro 4-c. Prácticas de estudio

	Rita (Sg)	Tania (Sg).	Lulú (Sg).	Jorge (Sg).	Mary (Cd).	Joel (Cd).
Adscripción en alguna academia profesional	No	Si. Colegio de médicos posgraduados del IMSS	Si	No	Si	S. Academia de estudios de la UACM
Ponencias presentadas al año.	De 1 a 3	De 1 a 3	De 1 a 3	De 1 a 3	Más de 7	No contestó
Número de publicaciones	15 Artículos 3 capítulos de libros. Coautor de 2 libros	1 Artículo Coautor de 2 libros	10 a 12 Artículos 2 capítulos de libros	4 Artículos Coautor de 1 libro	8 Artículos Coautor de 3 libros	15 Artículos 2 Capítulos de libros 1 Libro
Tiempo a la semana dedicado a la investigación	No contestó.	10 horas a la semana	10 horas a la semana	50 horas a la semana	10 horas a la semana	4 horas a la semana
Revisa los trabajos antes de entregarse	No contestó.	Si	Si	Si	Si	Si
Autores representativos en su vida cotidiana	No contestó	Álvarez Gayou	Estela Serret, Carlos fuentes, Henry Giroux	Teun A. Van Dijk, Tony Becher	No contestó	Desde los presocráticos hasta la escuela de Frankfurt
Labora en equipos de investigación	No contestó.	Si	Si	Si	No	Si.
Coordina trabajos de investigación.	No contestó	Si	Si	Si	Si	Si
Consulta información en la RED	No contestó	Si	Si	Si	Si	Si
Páginas de Internet más consultadas	No contestó	No contestó	FLACSO y ligas del AVEG, Yahoo y google	<a href="http://www.unam.mx/tesiunamoei.es">www.unam.mx/tesiunamoei.es</a> , google	Heideggeriano	No tiene alguna en particular



Cuatro de los seis encuestados, están adscritos a alguna academia profesional; los dos restantes no pertenecen a ninguna, no obstante, la mayoría de los doctorantes (tres de seis), participan como ponentes en eventos académicos de una a tres veces al año, sobresaliendo el caso de Mary, quien realiza tal ejercicio más de siete veces al año. Joel no contestó.

Los seis doctorantes han publicado artículos, además, cuatro son coautores de libros, sobresaliendo Joel, quien es autor de un libro.

El tiempo dedicado a la semana al proyecto de la investigación, en tres de los seis casos de los encuestados es de 10 horas, contrastando Joel y Jorge, quienes ocupan cuatro y cincuenta horas respectivamente.

De los seis doctorantes, cinco revisan sus trabajos antes de ser entregados; Rita no contestó. Tanto Rita como Mary no citaron los nombres de los autores más representativos en su vida cotidiana como académicos. Los cuatro restantes respondieron, señalando a varios autores.

Cuatro de los seis doctorantes laboran en equipos de investigación. Cinco de los seis encuestados coordinan trabajos de investigación; Rita no contestó, como tampoco lo hace al preguntarle sobre la consulta de información en la RED. Los cinco restantes estudiantes del doctorado consultan tal medio de información.

Las páginas de Internet más consultadas (en tres de los seis casos), están relacionadas directamente a sus proyectos de trabajo en general, salvo Joel, quien señaló no tener preferencia por alguna página en particular. Tania y Rita no contestaron.

### 3. 4. 5.- Disposiciones profesionales

Cuadro 5-c. Disposiciones profesionales

	Rita (Sg).	Tania (Sg)	Lulú (Sg)	Jorge (Sg)	Mary (Cd)	Joel (Cd)
Asistencia al cine mensualmente	Más de 8 veces	Ninguna	No contestó	Más de 8 veces	Más de 8 veces	De 1 a 3 veces
Asistencia al teatro mensualmente	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 Veces	De 1 a 3 Veces	De 1 a 3 veces	No contestó
Asistencia en el mes, a la librería	Más de 8 veces	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces	Más de 8 veces	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces
Asistencia en el mes, a la biblioteca	Más de 8 veces	De 1 a 3 veces	De 1 a 3 veces	Más de 8 veces	Más de 8 veces	No contestó
Periódico que lee	La Jornada Universal Reforma	Jornada	La Jornada Reforma El país	La Jornada Reforma	La Jornada	La Jornada Excélsior
Frecuencia con que lee el periódico semanalmente	Jornada 3 veces a la semana. Universal y reforma, 5 veces a la semana (ambos)	3 veces a la semana	La Jornada una vez a la semana, Reforma y El País, ocasional, (ambos)	La Jornada, Reforma, una vez a la semana, (ambos)	No contestó	No contestó
Título de las revistas que consulta	Perfil educativo, Educación futura.	Perfiles educativos, Vertientes, Revista medica del IMSS	No contestó	Educación 2001, Proceso, Eme equis	Proceso	Proceso

Cuatro de los seis doctorantes asisten al cine más de ocho veces al mes. Joel lo frecuenta de una a tres veces; Tania, ninguna vez; Lulú no contestó. Cinco de los encuestados asisten al teatro de una a tres veces al mes. Joel no contestó.

Cuatro de los seis encuestados asisten a la librería de una a tres veces al mes. Rita y Jorge acuden más de ocho veces.

Tres de los seis doctorantes asisten a la biblioteca más de ocho veces al mes. Tania y Lulú acuden de una a tres veces. Joel no contestó.

El periódico que leen todos los doctorantes es *la Jornada*, seguido por el *Reforma*, leído por tres de los seis encuestados. *El Universal*, *El País* y *Excélsior* son consultados por Rita, Lulú y Joel, respectivamente.

La frecuencia de consulta del periódico *La Jornada* es de tres veces a la semana, en el caso de dos de los seis entrevistados; mientras que Lulú lo lee una vez a la semana; Jorge, revisa *La Jornada* y el *Reforma* una vez a la semana. Rita además de leer *La Jornada*, consulta *El Universal* y el *Reforma* cinco veces a la semana. Mary y Joel no contestaron.

Los títulos de las revistas más consultadas por parte de los doctorantes son *Proceso* (tres), seguida de *Perfiles Educativos* (dos). Lulú no contestó.

### 3. 4. 6.- Acciones laborales e intereses

Cuadro 6-c. Acciones laborales e intereses

	Rita (Sg)	Tania (Sg)	Lulú (Sg)	Jorge (Sg)	Mary (Cd).	Joel (Cd)
Nivel de estudio que cursaba, cuando empezó a trabajar	Bachillerato	Licenciatura	Bachillerato	Bachillerato	Bachillerato	Bachillerato
Lugares donde ha trabajado	Sector de servicios de gobierno	IPN	Sector de servicios de gobierno	Sector de servicios de gobierno	No contestó	Sector de servicios de gobierno
Desempeño actual	Profesor de posgrado	Profesora de lic. y maestría	Profesor de posgrado	Profesor de lic. y posgrado	Profesora de bachillerato licenciatura y posgrado	Profesor de posgrado
Nombre de la institución en la que labora.	UNAM y UPN	UNAM e IMSS	UPN	UNAM, Universidad privada y sector de servicios de gobierno	UNAM y Secretaría de Educación	UACM
La institución laboral le proporciona	No	No	Si	Si	No	Si

nó beca, cunado estudiaba el doctorado						
Motivos que provocan no obtener el grado en los tiempos que marca el RGEF	No contestó	Excesiva carga laboral	Excesiva carga laboral del tutor y del alumno	Excesiva carga laboral Poco apoyo de la institución donde labora.  Poca relación con el tutor. Tiempo limitado para estudiar	Excesiva carga laboral	Excesiva carga laboral
Existe el interés por obtener el grado	No contestó	Si	Si	Si	Si	Si

Cinco de los encuestados cursaban el bachillerato cuando empezaron a trabajar en el sector de servicio de gobierno. Mary no contestó.

El desempeño actual de los seis doctorantes es en la docencia a nivel posgrado. La licenciatura es el espacio laboral de Tania y Jorge; además del bachillerato, en el caso de Mary.

La institución en donde laboran cuatro de los seis encuestados es la UNAM, seguida de la UPN, universidad en la que se desempeña Lulú. Joel trabaja en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM).

Tres de los seis doctorantes obtuvieron una beca para estudiar el doctorado por parte de sus respectivas universidades en donde laboran.

Cinco de los seis encuestados señalan que el principal motivo que no permite obtener el grado de doctor en los tiempos que marca el RGEF, es la excesiva carga laboral. Jorge agrega, además; el poco apoyo brindado por la institución donde labora, poca relación con el tutor y el tiempo limitado para estudiar. No obstante, los cinco de los seis doctorantes tienen el interés por obtener el grado, a excepción de Rita que al no contestar la pregunta, en cuanto al interés por obtener el grado, no sabemos si desea o no titularse.

En conclusión, la respuesta de los entrevistados a la pregunta principal de la investigación, en todos los casos (los miembros de las cuatro generaciones) coinciden, en donde sobresalen, como los principales motivos de la baja eficiencia de obtención del grado del doctor en pedagogía, los siguientes indicadores; excesiva carga laboral, tiempo limitado para estudiar, problemas familiares, problemas de salud, tiempo retardado en la revisión de la tesis, así como de los trámites administrativos.

Los resultados obtenidos indican que uno de los principales factores que propician el bajo índice de alumnos sin alcanzar el grado de doctor se encuentran en el apartado del capital económico, sin embargo, decir que es el único elemento, es caer en el determinismo económico, al señalar que la vida de los agentes gira en torno a lo económico. El entramado relacionista Bourdiano, a partir de nuestros resultados, en el ejercicio del que el todo lo componen las partes, consideramos, otro principio; el bajo nivel de estudio primario que es en donde se desarrollan los estudiantes del doctorado, en todos los casos con excepción de dos, los niveles de estudio de los padres son de primaria completa e incompleta. El medio social donde se desarrollaron los doctorantes, en su niñez, no concebía más fuentes bibliográficas que las proporcionadas por las instituciones de educación básica (primaria). La dependencia de la sola formación institucionalizada limita la habilidad escrita, oral y matemática, ejercicio que se refleja en la construcción del proyecto de tesis.

La adquisición del conocimiento en la formación de los doctorantes, además de las demandas que tiene que cumplir como esposo, (a) padre y/o madre, hijo (a), se convierten en distractores que limitan su quehacer como estudiante, aunado al ambiente social y familiar de desenvolvimiento. La adquisición del conocimiento, como de los bienes culturales, en el desarrollo social y educativo del doctorante de la FES Aragón, dada su situación, lo llevan a multiplicar esfuerzos en su formación para ser doctor.

En resumen podemos señalar que los principales motivos que propician eficiencia terminal en el doctorado en pedagogía, entre otros factores, además

del económico, son; la limitada adquisición de bienes culturales y el bajo nivel de formación en el que se desarrollaron los estudiantes del doctorado, además de los problemas familiares, de salud, la pesada burocracia administrativa y el tiempo retardado en la revisión de la tesis por algunos lectores.

### 3.5.- Datos estadísticos

A partir del ejercicio estadístico de recopilación de datos de las encuestas aplicadas a los 18 doctorantes, hemos encontrado los siguientes elementos a considerar, que conjuntamente con las respuestas de las entrevistas aplicadas a 10 de los 18 encuestados, permitirán comprender el habitus y el capital cultural de los alumnos del doctorado en pedagogía, ejercicio relacional que se llevará a cabo en el siguiente capítulo. En este momento, como un elemento mayor de referencia, para el próximo capítulo, en el siguiente apartado, en base al orden de los cuadros estadísticos, presentamos una descripción analítica de cada uno de ellos.

**Cuadro estadístico. 1. Datos generales**

Característica	Porcentaje
Sexo predominante (Masculino)	55%
Vivienda propia	83 %
Casado (Unión libre)	66 %
Tienen hijos	77%
Dependientes económicos	77%
Salario mensual predominante, Más de 15000	44%
Edad predominante (36 a 45 años)	38%

**Cuadro estadístico. 2. Ámbito familiar**

Característica	Porcentaje.
Madre. Primaria incompleta	44%
Padre. Primaria incompleta	27%
Hermanos, predomina el nivel de secundaria	66%
Pareja, predomina el nivel de licenciatura	77%
Actividad de la pareja, campo de la educación	50 %
Amigos, predomina el nivel de posgrado	100%
Actividad de los Amigos, predomina el campo de la educación	83%

**Cuadro estadístico. 3. Trayectoria escolar**

Características	Porcentaje
Formación, escuelas públicas	88%
Lic. estudiada. Sociología y pedagogía	33%, cada una
Universidad predominante de egreso de lic. (UNAM)	77%
Maestría estudiada, predomina, Enseñanza Superior	72%
Universidad predominante de egreso de maestría. (UNAM)	77%
Obtención de reconocimientos	83%
Metodología cualitativa, predominantemente, utilizada	27%

**Cuadro estadístico. 4. prácticas de estudio**

Características	Porcentaje.
Doctorantes que han publicado artículos	94%
Presentación de ponencias, predomina de 1 a 3 veces al año	78%
Tiempo dedicado al proyecto doctoral, predomina, 10 hrs. a la semana	44%
Laboran en equipos de investigación	78%
Consulta el Internet	89%
No pertenecen a academias educativas	56%
Revisión de los trabajos antes de entregarse	72%
Coordinan trabajos de investigación	67%

**Cuadro estadístico. 5. Disposiciones profesionales**

Características	Porcentaje
Asisten a la librería (1 a 3 veces al mes)	56%
Asisten a la biblioteca (1 a 3 veces al mes)	56%
Consultan algún periódico a la semana	89%
La Jornada, el periódico más consultado	67%
Consultan alguna revista	72%

**Cuadro estadístico. 6. Acciones laborales**

Características	Porcentaje.
Posgrado, campo laboral de los doctorantes	83%
UNAM, institución laboral de los doctorantes	83%
Doctorantes con beca.	38%
La excesiva carga laboral, motivo principal, que no permite obtener el grado	66%
Doctorantes, con interés de obtener el grado	93%

### 3.5.1.- Descripción analítica.

En el siguiente apartado, a partir de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los 18 doctorantes realizaremos una descripción analítica que permita contar con más elementos de respuesta a la pregunta planteada, objeto de la investigación. Conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a lo señalado en el RGEP de la UNAM.

La descripción analítica, relacionada con los resultados de la entrevista aplicada a 10 de los 18 doctorantes encuestados son elementos importantes en el ejercicio del entramado conceptual, labor que ejecutaremos en la última parte del siguiente capítulo.

La descripción analítica se desarrollará a partir del orden de los cuadros estadísticos señalados. El cuadro estadístico número uno, clasificado como datos generales presenta elementos importantes que permiten conocer el perfil socioeconómico de los estudiantes del doctorado.

La importancia de conocer el perfil socioeconómico de los doctorantes, radica en comprender el origen social, económico y cultural de desarrollo en el que han crecido los estudiantes del doctorado. Factor clave en la explicación de las prácticas de los alumnos del doctorado, en el entramado mundo del que el todo lo componen las partes. Si bien es cierto que el origen social, no es el



único condicionante para conocer las prácticas, acciones, conductas, valores y/o disposiciones de los doctorantes, si es parte fundamental en su forma de ser y actuar.

Algunos de los rasgos importantes a analizar, en el ejercicio descriptivo, a partir del cuadro estadístico número uno; datos generales, es el caso del sexo. La mayor población de los estudiantes del doctorado son del sexo masculino, con un 55%. De los 18 encuestados diez son hombres, tres de ellos, han obtenido el grado de doctor, tres son candidatos, los cuatro restantes se encuentran en el rango de alumnos sin grado. En el caso de las mujeres, ocho en total, dos de ellas son candidatas, seis se mantienen en el rango de alumnas sin grado, de tal forma el sexo femenino presenta cero doctores.

De los diez doctorantes del sexo masculino, cinco son casados, otro más comparte su vida en unión libre con su pareja, por lo que entra en el rango, para los fines cuantitativos de nuestra investigación como persona casada, sumando en total seis, un viudo y tres solteros. De los tres doctorantes que han obtenido el grado de doctor, dos de ellos son solteros, el otro es casado. Las mujeres por su parte seis son casadas, una es soltera, la otra restante no contesto, a la pregunta de su estado civil.

De los 18 encuestados, doce son casados o viven en unión libre, este factor representa en términos porcentuales que el 66.6%% de los doctorantes son casados. Del total de los casados, el 8% ha obtenido el grado de doctor, situación que aumenta en el caso de los solteros, el 50% de ellos ha logrado la meta de ser doctor, el otro 50% son candidatos a doctor. Las prácticas y las disposiciones en cuanto a tiempo invertido al estudio por los casados son menores a la de los solteros. Las obligaciones en relación a la proporción de bienes materiales de existencia, son entre otras, las necesidades que tienen que cubrir los casados.

La formación y manutención de los hijos, llevar a cabo la relación de pareja, además de las múltiples labores que desempeñan los doctorantes, son; entre otros factores, distractores que repercuten en la práctica académica de los estudiantes del doctorado.

La primera estructura social de formación de los doctorantes, como la de todos los agentes se lleva a cabo en el medio social en el que nacen y se desarrollan. La disposición por conocer y relacionarse en otros espacios y con otras personas depende, entre otros motivos de la perseverancia e inquietudes. Las conductas de las prácticas y las acciones de los estudiantes del doctorado tienen su origen en el seno familiar. La convivencia con los padres y los hermanos, son elementos que van forjando la forma de actuar de los alumnos del doctorado, complementada con la correspondencia de los amigos y la pareja.

El siguiente ejercicio descriptivo, tiene como objetivo conocer el espacio social familiar de formación, en el que crecieron los doctorantes, así como el de los amigos y la pareja, considerado como el nivel secundario de formación, como lo llama Bourdieu, al describir el habitus como primario y secundario. El trabajo descriptivo se realiza a partir del análisis del nivel de estudio logrado por los padres, hermanos, pareja y amigos cercanos de los estudiantes del doctorado.

La descripción se hace a partir de los datos establecidos en el cuadro estadístico número dos, denominado, ámbito familiar.

La mayoría de los padres de los entrevistados nacieron en provincia, el 66.6%, pertenecen a los estados de Guadalajara, Michoacán, Estado de México y Guanajuato. El nivel de estudio de las madres de los estudiantes del doctorado, se mantiene en el nivel inferior al primario. La mayor representatividad con un 44% tiene como estudio máximo la primaria incompleta, seguida de la primaria concluida, de la que obtuvieron certificado, el 11%. El bachillerato es el nivel más alto de estudios logrado por una de las 18 madres de los doctorantes. En el caso de los padres de los entrevistados, la situación cambia considerablemente. El 27.7% es un dato que se repite en cuanto a los niveles de primaria incompleta y primaria completa, seguida del 22% de quienes estudiaron la secundaria. La licenciatura es el grado máximo logrado por dos de los 18 padres de los alumnos del doctorado de pedagogía.

La mayoría de los hermanos de los estudiantes del doctorado, tienen como nivel máximo de estudio, el grado de secundaria, con un 66.6%, seguido con el de licenciatura, con un 61%, por lo que solamente uno de los doce hermanos de los doctorantes que concluyeron la secundaria no logro obtener el título de alguna licenciatura. El 27,7% de los consanguíneos de los doctorantes tienen estudios de posgrado.

Las actividades que desempeñan los hermanos de los doctorantes, son, entre otros; la industria, la administración pública y el comercio, sólo en tres casos, los consanguíneos laboran en la docencia. La investigación aparece representada en un solo caso.

El nivel de estudio logrado por los amigos más cercanos de los 18 encuestados, es el posgrado, teniendo como principal espacio laboral, la educación. El 83% de los amigos más cercanos de los doctorantes tienen su actividad en el campo de la educación.

De los 66.6% doctorantes casados, el nivel de estudios de sus esposas(os), predomina, como grado máximo alcanzado, el nivel de licenciatura, con una representatividad del 77.7%. El campo de la educación es el espacio laboral en el que se encuentran mayoritariamente las esposas (os) de los doctorantes, en un 50%; la otra mitad se distribuye, en una serie de trabajos; el hogar, el comercio, la industria, la administración pública; entre otros.

Una de las muchas complejidades, de la investigación en las ciencias sociales y las humanidades, es establecer respuestas a partir de una sola constante. La inercia del contexto, así como la suma de intereses del agente, en cuanto a alcanzar el poder, son entre otras; las circunstancias que no permiten establecer leyes universales. No obstante, es necesario formar como una telaraña, lo más amplia posible, una serie de réplicas que permitan sustentar los resultados de una investigación.

En la construcción de la respuesta a la pregunta central de la investigación. Conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a lo señalado en el RGEF de la UNAM, a partir de los datos representados en el cuadro estadístico número dos, establecemos la siguiente réplica.

La vida académica de los doctorantes de la FES Aragón, depende del recinto universitario, del medio social que comparten con sus amigos y de la pareja, en el caso de quienes la tienen. La relación de pareja, no obstante los altos niveles de estudio que tienen las esposas (os) de los doctorantes no garantiza apoyo en la obtención del grado de doctor, situación que se establece en párrafos anteriores. Otro de los muchos distractores que tiene el estudiante del doctorado de la FES Aragón, además de la necesidad de laborar para proporcionar los bienes materiales que requiere la manutención de la familia que está formando, es el aislamiento en el que vive como estudiante de un doctorado, al no poder compartir, principalmente con los padres, en las pláticas familiares, temas relacionados a su formación doctoral.

A partir de la situación socioeconómica en la que crecieron los doctorantes de la FES Aragón, los esfuerzos en su formación académica deben ser mayores, en comparación de otros agentes con padres con altos niveles de estudio. No es una ley universal, al señalamiento que a mayor grado de estudios de los padres, mayor éxito, en cuanto a grados académicos de los hijos, sin embargo, tal circunstancia social repercute favorablemente en la educación formal de los hijos, al momento que tiene contacto con libros, revistas, así como comentar la diversidad de temas tratados con cierta explicación fundamentada en referentes documentales.

La carente educación académica familiar con la que crecieron los doctorantes, es sustituida por valores enseñados por la cultura del esfuerzo de los padres, referentes señalados, en el siguiente capítulo, a raíz de las respuestas comentadas en la entrevista aplicada a 10 de los 18 encuestados.

La trayectoria escolar, más allá de conocer el régimen político de las escuelas en donde estudiaron los doctorantes, tal y como se visualiza en el cuadro estadístico número tres, denominado, trayectoria escolar, como contexto socio-académico proporciona elementos para comprender, a partir de las licenciaturas cursadas, cuáles han proporcionado más alumnos con grado de doctor.

De la heterogeneidad de las licenciaturas cursadas por los doctorantes (sociología, pedagogía, filosofía, psicología, historia, trabajo social, médico cirujano), las más representativas son; sociología y pedagogía con un 33% cada una. De los tres doctorantes que han obtenida el grado de doctor, dos cursaron la licenciatura de pedagogía, el otro tiene la licenciatura en historia.

De la suma total de los 18 doctorantes encuestados, cuatro son candidatos a doctor, dos de ellos estudiaron la licenciatura de sociología, los dos restantes son egresados de la carrera de pedagogía. La proporción más alta, en cuanto a la obtención del grado de doctor la tienen los agentes que estudiaron la licenciatura de pedagogía.

La aplicación, en cuanto al tiempo a la semana dedicado a la investigación doctoral y la revisión de los trabajos antes de ser entregados, son indicadores importantes, para comprender la baja eficiencia terminal en el doctorado en pedagogía de la FES Aragón. El cuadro estadístico número cuatro, titulado, prácticas de estudio, presenta, entre otros datos, los resultados a los dos cuestionamientos.

El tiempo más representativo, en cuanto a la dedicación, al proyecto de investigación por los doctorantes es de 10 horas a la semana, el tiempo promedio que invirtió uno de los tres agentes que tienen el grado de doctor es de 18 a 20 horas a la semana, los otros dos no contestaron a la pregunta. Tres alumnos de diferentes generaciones, mencionaron que en un momento de su formación doctoral aplicaron de 40 a 50 horas a la semana a su proyecto de investigación, ejercicio que no contribuyó en mayor medida en la obtención del

grado y candidatura, toda vez que se encuentran en el nivel de alumnos sin grado.

Más allá de la cantidad de la suma de horas aplicadas a la investigación, lo importante es la distribución, pero sobre todo la dedicación real a la indagación. La revisión de los trabajos antes de ser entregados, en la formación doctoral, es otro ejercicio en el que la aplicación del tiempo y la dedicación, son parte fundamental. El 72% de los estudiantes del doctorado mencionó verificar sus trabajos, antes de ser entregados.

Otro de los motivos que propicia la baja eficiencia terminal en el doctorado es la reducida disposición, en cuanto al tiempo dedicado al proyecto de investigación, el 44% de los doctorantes aplica 10 horas a la semana, otros más aplican menos de 10 horas. Por otra parte, la importancia, además de la cantidad de horas invertidas a la investigación, radica en la distribución y en la aplicación real al ejercicio indagatorio.

Las disposiciones profesionales que tienen los doctorantes, en relación a la dedicación de su formación doctoral, radica, además de su labor como estudiante, al cultivo de otras áreas de conocimiento y de diversión, como son; visita a librerías, bibliotecas, cine, teatro, así como en la consulta de fuentes hemerográficas que aborden los acontecimientos más actuales.

Además de la inversión, en cuanto a las horas de trabajo a la investigación y a los seminarios, el estudiante del doctorado, tiene que invertir en bienes materiales y culturales en su formación doctoral. Las disposiciones culturales son y deben ser, prácticas fundamentales en la vida académica del alumno del doctorado.

El cuadro estadístico número seis, titulado, acciones laborales, señala, entre otros datos, un indicador más, que propicia la baja eficiencia terminal del posgrado en pedagogía en la FES Aragón. Otro de los principales motivos que propicia el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a lo señalado en el

RGEP de la UNAM, es la excesiva carga laboral que desempeñan los doctorantes.

En cuanto a las multifactoriales respuestas de la pregunta central, sobresalen, entre otros distractores que obstaculizan la vida académica del doctorante: el limitado tiempo para formular y desarrollar la investigación doctoral; la necesidad de laborar para la manutención de los hijos, además del tiempo dedicado a la relación de pareja; la correspondencia aislada que tienen con los padres, a raíz del bajo nivel académico, que no permite compartir inquietudes y comentarios de temas relacionados a su formación doctoral; el poco apoyo brindado por las instituciones en donde laboran; además de no contar, en la mayoría de los casos con beca alguna.

La descripción analítica de los cuadros presentados, son un referente que a partir de los comentarios obtenidos de la entrevista aplicada a 10 de los 18 doctorantes, permitirán complementar los resultados a la pregunta central de la investigación, en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **HABITUS Y CAPITAL CULTURAL DE LOS ALUMNOS DEL DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

#### **I. Antecedente**

En el capítulo anterior identificamos las acciones y prácticas de los estudiantes, candidatos y doctores del doctorado en pedagogía de la FES Aragón. Esto se logró mediante el análisis e interpretación de los datos obtenidos del cuestionario aplicado a 18 de un universo de 31 alumnos inscritos en el doctorado en pedagogía de las primeras cuatro generaciones de la FES Aragón (1999-2003). En el siguiente capítulo presentaremos los resultados obtenidos de la entrevista aplicada a 10 de los 18 doctorantes encuestados.

Los resultados del cuestionario se clasificaron en datos generales, ámbito familiar, trayectoria académica, prácticas de estudio, disposiciones profesionales y acciones laborales.

La entrevista aplicada a 10 de los 18 estudiantes encuestados se realizó con la finalidad de contar con un margen más amplio de referentes que permitiera comprender la percepción, apreciación, acciones, prácticas y espacio en el que se desenvuelven los alumnos, candidatos y doctores del doctorado en pedagogía.

Cabe mencionar que el campo, el habitus y el capital cultural no son aspectos separados o aislados entre sí. Los tres elementos conforman la concepción teórica utilizada en la investigación, cuya finalidad es explicar las prácticas sociales de los doctorantes de pedagogía de la FES Aragón.

#### **II.- El campo de los alumnos del doctorado en pedagogía**

El principal objetivo en los trabajos de investigación elaborados por Pierre Bourdieu (La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de



enseñanza, los herederos. Los estudiantes y la cultura, la distinción. Criterio y bases sociales del gusto, la miseria del mundo, el baile de los soltero, homo academicus, entre otros) es explicar las prácticas sociales de los agentes, como seres activos y actuantes en el campo, “La noción de campo está ahí para recordar que el verdadero objeto de una ciencia social no es el individuo, es decir, el –autor-, aunque sólo pueda construirse un campo a partir de individuos, puesto que la información necesaria para el análisis estadístico suele estar ligada a individuos o instituciones singulares. El centro de las operaciones de investigación debe ser el campo. Esto no implica de ninguna manera que los individuos sean puras –ilusiones-, que no existan, sino que la ciencia los construye como agentes, y no como individuos biológicos, actores o sujetos: estos agentes son socialmente constituidos como activos y actuantes en el campo, debido a que poseen las características necesarias para ser eficientes en dicho campo, para producir efectos en él. Más aún, es a través del conocimiento del campo donde ellos están inmersos que podemos captar mejor lo que define su singularidad, su originalidad, su punto de vista como posición (en un campo), a partir de la cual se conforma su visión particular del mundo y del mismo campo”(Bourdieu, 1995, p. 71).

La realidad del mundo social, desde la perspectiva bourdiana sólo se puede comprender mediante una técnica que es la de relacionar la teoría con la empiria, ésta a su vez se lleva a cabo en un espacio denominado campo, por tanto. “En términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). En las sociedades altamente diferenciadas, el cosmos social está constituido por el conjunto de estos microcosmos sociales relativamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que forman la base de una lógica

y una necesidad específicas, que son irreductibles a las que rigen los demás campos (...)" (Bourdieu, 1997, p. 64).

El campo es el espacio social en donde los agentes se relacionan, donde luchan por el poder; los que lo tienen se mantienen en la pelea para conservarlo, los otros, que no lo tienen buscan afanosamente transformar las relaciones y con ello obtener el poder.

"La noción de campo pretende designar ese espacio relativamente autónomo, ese microcosmo provisto de sus propias leyes. Si bien está sometido, como el macrocosmos, a leyes sociales, éstas no son las mismas. Si bien nunca escapa del todo a las coacciones del macrocosmos, dispone de una autonomía parcial, más o menos marcada con respecto a él (...)" (Bourdieu, 1997, pp. 74,75).

Bourdieu compara el campo a un juego, por lo que utiliza el término de *illusio* que viene de *ludus*, es decir juego, por lo tanto en el juego están los agentes que desean jugar el juego, por lo que nadie de los asistentes se opone a las reglas establecidas por el propio juego. Por tanto en el juego, al igual que en el campo los agentes se mueven por normas establecidas por ellos mismos.

"Un campo, así sea el campo científico, se define entre otras cosas definiendo objetos en juego [enjeux] e intereses específicos, que son irreductibles a los objetos en juego [enjeux] y a los intereses propios de otros campos (no se puede hacer correr a un filósofo tras los objetos en juego [enjeux] de los geógrafos), y que no son percibidos por nadie que no haya sido construido para entrar en el campo (cada categoría de intereses implica la indiferencia a otros intereses, a otras inversiones, abocados así a ser percibidos como absurdos, insensatos, o sublimes, desinteresados). Para que un campo funcione es necesario que haya objetos en juego [enjeux] y personas dispuestas a jugar el juego, dotadas con los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes immanentes del juego, de los objetos en juego [enjeux], etc." (Bourdieu, 2000, p. 133).

A partir de la perspectiva teórica de campo de Pierre Bourdieu. El campo es considerado entre otros elementos como el espacio en donde los agentes se relacionan, luchan por el poder, tiene su propia historia, es el escenario donde se desarrolla el juego de quienes tienen el interés de jugarlo, tiene autonomía relativa así como sus propias leyes, es el medio por el que se capta la particularidad en la generalidad y la generalidad en la particularidad.

La comprensión del campo desde la perspectiva teórica de Bourdieu, sin la aplicación concreta en un trabajo de investigación empírica sería faltar al planteamiento metodológico relacional, propuesto por el propio autor. Por tal motivo la construcción del campo que describiremos a continuación, enfrenta algunas limitantes que "(...) se encuentran en el punto en el cual terminan los efectos de campo. Por consiguiente, debemos intentar medir en cada caso, mediante diversos procedimientos, el punto en que estos efectos estadísticamente detectables disminuyen o se anulan. En el trabajo de investigación empírica (...)" (Bourdieu, 1995, p. 66).

Las fronteras del campo en el que se encuentran los 18 agentes encuestados, de los que entrevistamos a 10, tiene sus limitantes a partir de la conclusión del análisis de las respuestas que obtuvimos. La composición del campo, de acuerdo a Bourdieu requiere, en primer lugar, la comprensión de las relaciones que tienen los agentes en el campo. En este caso, y de manera concreta, hacemos referencia al campo de los agentes del posgrado en pedagogía de la FES Aragón, particularmente de las primeras cuatro generaciones (1999-2003).

En segundo lugar, es necesario establecer la estructura objetiva de las relaciones para conocer las posiciones que ocupan los agentes en el campo.

En tercer lugar, se hace indispensable analizar los hábitos de los agentes, es decir disposiciones, condiciones sociales y económicas, aspectos que van a permitir conocer la trayectoria de los agentes en el campo considerado (Bourdieu, 1995, pp. 69-70).

Para lograr una mejor explicación del campo de los agentes del posgrado de pedagogía de la FES Aragón, siguiendo el planteamiento descrito, hemos dividido en tres apartados la composición del campo: 1) la relación de los agentes en el campo; 2) la posición de los agentes en el campo; 3) acciones y prácticas de los agentes. El campo no se puede entender sin la relación del habitus y capital cultural, así como tampoco se pueden comprender el habitus y el capital cultural sin la relación entre sí y con el campo.

### **2.1. La relación de los agentes en el campo**

El espacio social en el que se relacionan los agentes del posgrado en pedagogía de la FES Aragón de las primeras cuatro generaciones (1999-2003), de acuerdo a los 18 encuestados, entre los que se encuentran los 10 entrevistados, es en el campo de la educación superior al desempeñarse como profesores de posgrado en un alto porcentaje. El 83% de los agentes señaló trabajar como maestro de posgrado, el 17% restante labora en licenciatura y como funcionarios de la academia en el nivel superior. De tal forma, los resultados obtenidos indican que el 100% de los agentes del doctorado se encuentran en el campo de la educación superior, aún cuando dos alumnos también prestan sus servicios en secundaria y bachillerato, uno por cada subsistema.

El espacio social en el que se relacionan prioritariamente los agentes del posgrado en pedagogía de la FES Aragón es en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El 83% labora en las instalaciones de esta institución educativa; el 17% restante laboran en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Escuela Nacional de Maestros (ENM); y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Sólo un alumno del total de los encuestados y entrevistados no mencionó espacio alguno de labor, por lo que podemos señalar que el 94% de los agentes del posgrado se encuentran en los recintos universitarios, por tanto, el espacio de relación sigue siendo el campo de la educación superior.

Los agentes del posgrado en pedagogía de la FES Aragón, no obstante que se encuentran en el campo de la educación superior, no pertenecen a academias, asociaciones o fundaciones vinculadas a su quehacer como profesores. El 56% señaló no pertenecer a estos espacios. La dispersión de labores, es una de las características de los estudiantes del doctorado, ante la dificultad por integrarse a fundaciones académicas. *El problema para ingresar a dichos escenarios es porque son muy sectarios, (categoría social que alude a grupos cerrados) muy peleados, llenos de grillas académicas,* según Darío – candidato a doctor- (seudónimo, referente que utilizaremos cada vez que citemos algunos comentarios proporcionados por los entrevistados y encuestados, como una forma de respetar la confidencialidad y nombre de los actores investigados) que añade: *yo prefiero presentar mis investigaciones en conferencias, además formamos con algunos compañeros una pequeña editorial para publicar nuestros trabajos.*

La coordinación de trabajos de investigación por los agentes del posgrado es una labor que desarrollan el 67% de los encuestados, 11 puntos porcentuales menos en comparación de los que forman parte de equipos de investigación, al sumar el 78% de los encuestados. Estos datos, no reflejan el 94% de los alumnos que han publicado artículos, que de manera individual, todos los agentes con excepción de uno de ellos tienen escritos de tres a cinco, sobresaliendo los casos de Pablo y Rita quienes han realizado 20 y 15 artículos respectivamente. No obstante el número de publicaciones de estos dos agentes, ninguno de ellos es, hasta el momento, candidato a Doctor, por lo que se encuentran clasificados como alumnos.

El 50% de las esposas o parejas de los doctorantes laboran en el campo de la educación en los niveles de secundaria y bachillerato, siendo el subsistema de educación superior el grado en donde se concentra la mayoría. La actividad a la que se dedican los amigos más cercanos de los encuestados, es también el campo de la educación superior, con un 83%.

## **2.2.- La posición de los agentes en el campo**

La posición que guardan los agentes en cualquier campo depende de la disposición, las prácticas, acciones, la percepción y apreciación; es decir del habitus. Aspecto que será desarrollado en el siguiente apartado del presente capítulo.

En este momento haremos referencia a algunos elementos que permiten, al igual que en el siguiente apartado, desarrollar la explicación del campo. De tal forma que en este espacio, solamente nos ocuparemos de describir la posición que tienen los agentes en el campo a partir de las prácticas, acciones y las disposiciones.

El campo, como el habitus y el capital cultural tienen sentido cuando están en relación directa entre sí. La explicación de los referentes teóricos de manera aislada aún y con la referencia de una investigación empírica no se podría desarrollar. De ahí la importancia que señala Bourdieu con respecto a la relación de la correspondencia de los datos en el análisis, "(...) cuya filosofía corresponde exactamente a lo que es, (...) la realidad del mundo social, es una técnica que piensa en términos de relaciones, que es precisamente lo que intenta hacer con la noción de campo" (Bourdieu, 1995, p. 64).

La posición que tienen los estudiantes del doctorado en pedagogía de la FES Aragón en el campo de la educación superior es el de ser profesores de posgrado y de licenciatura, además de desempeñarse como docentes, al menos dos de los encuestados, en los niveles educativos de bachillerato y secundaria.

El campo, entendido como el espacio social en donde se relacionan, además de comprender la posición que guardan los doctorantes a partir del papel que desempeñan en el campo de la educación superior se convierte en el escenario de acción y por tanto el espacio de lucha por alcanzar el poder. El campo de la educación superior, en el que se encuentra el doctorado, es el espacio social que establece las leyes del juego que todos los estudiantes del

doctorado están dispuestos a jugar. Los estudiantes del doctorado de una o de otra forma se someten a las reglas establecidas que marcan los estatutos del programa de maestría y doctorado en pedagogía de la UNAM, independientemente de las necesidades y percepciones que tienen al estudiarlo, tal y como lo señalan, los diferentes entrevistados.

Pepe, alumno (sin candidatura) de la primera generación, relata, (...) *fundamentalmente fue un requisito institucional, porque todo docente tenemos que estar al día, vigente, si queremos estar en la maestría (como docentes) hay que tener el grado de Doctor, pero sobre todo superarse académicamente, actualizarse, tener un nivel de conocimientos acorde con el posgrado, y es también una búsqueda, es una realización, es una superación y como estamos en el campo educativo, ese tipo de superación es casi una obligación.*

Jaime, (Doctor) alumno de la segunda generación, menciona (...) *es una obligación académica, debido a que la formación, como un proceso dinámico y continuo permite que se tome conciencia en referencia a las necesidades de actualización, formación y capacitación que se requiere para poder desarrollar las actividades inherentes a docencia, investigación y difusión en su caso.*

Rocío, (sin candidatura) alumna de la tercera generación, comenta (...) *a medida en que uno se va introduciendo en el ámbito de la educación va uno descubriendo que tiene necesidad de conocimiento, en este ámbito educativo he estado siempre en la búsqueda de complementar un poco más mi preparación para mejorar en la medida de lo posible en los diferentes campos en que me desempeño.*

Joel, (candidato a Doctor) alumno de la cuarta generación, relata: *Básicamente por la actividad académica a la que me dedico, que es la docencia, soy egresado de sociología, cuando egresé me dediqué a la docencia como una forma de desempeñarme laboralmente, y me di cuenta que tenía muchas deficiencias y dificultades para desempeñar mi práctica, entonces eso me hizo que tratara de profesionalizarme en el área, primero me metí a la maestría en educación y luego al doctorado en pedagogía.*

Tania, (sin candidatura) alumna de la cuarta generación, señala, (...) *por seguirme superando y después porque era una necesidad para seguir actualizándome dentro de la universidad porque me ofrecieron algunas otras maestrías o algunos otros diplomados pero finalmente me decidí por estudiar el doctorado porque avanzas más y eso te brinda otras perspectivas laborales.*

Los agentes como entes sociales e históricos se relacionan a partir de intereses propios, tal y como lo hemos señalado en párrafos anteriores. En el caso particular de los doctorantes de la FES Aragón, se encuentran en el campo pedagógico (en términos de formación) a partir del interés particular, por lo que deben de jugar el juego que les marca ese campo. Por lo tanto, todo agente inmiscuido en cualquier campo está dispuesto a seguir las reglas que marca éste. En tal caso, todos los estudiantes del doctorado en pedagogía de la FES Aragón, al encontrarse en el campo de la educación superior (en términos laborales) tienen la disposición de estudiar el doctorado, aún y cuando no se dieron cuenta de cómo se fueron insertando en tal campo, como lo menciona uno de los entrevistados.

Uriel, (candidato a Doctor) alumno de la tercera generación, relata: *Ya había tenido la formación como sociólogo, en la licenciatura, después una formación como filósofo en filosofía de la ciencia, en la maestría. Con la formación de sociología y después la de maestría me vi inmiscuido en el campo académico de repente, dando clases a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado. En la maestría me di cuenta que al menos en nuestro campo no es un lujo, es una necesidad estar actualizado y tener precisamente este precedente de nuevo, como le llama Bourdieu, nobleza de estado.*

Para conocer la posición que tienen los estudiantes del doctorado en pedagogía de la FES Aragón en el campo de la educación superior, es necesario comprender, entre otros aspectos, su condición social y económica. Las prácticas y acciones sociales, además de la percepción, disposición dedicación y constancia, son, entre otros elementos, los que van conformando el estilo de vida de los estudiantes del doctorado. Son las estructuras



estructuradas y estructurantes de las que habla Bourdieu, en el habitus. El siguiente apartado tiene como misión, describir la condición social y económica de los estudiantes del doctorado en pedagogía.

### **2.3.-Condición económica de los agentes**

Como una forma de realizar la explicación de la condición económica de los estudiantes del doctorado en pedagogía de la FES Aragón, haremos la descripción a partir de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los agentes inscritos en las primeras cuatro generaciones. Iniciaremos por la exposición de la primera generación.

La condición económica que guardan los miembros de la primera generación, de acuerdo a la percepción de ingreso mensual de tres de los cinco encuestados es de más de 15,000 pesos. Otro de los agentes obtiene de 5,000 a 10,000 pesos mensuales, el quinto de los miembros de esta generación no contestó.

Otro factor que permite observar la condición económica de los agentes del doctorado es el tipo de vivienda con la que cuentan. En el caso de los cinco encuestados, tres de ellos tienen casa propia, uno renta y el último no contestó.

Si comparamos el salario mínimo<sup>1</sup> que obtienen los obreros de la zona metropolitana de 1.450,8 pesos al mes, con la percepción económica de los estudiantes del doctorado, la diferencia es abrumadora. Sin embargo, en términos adquisitivos. Los insumos del doctorante de asistir a coloquios dentro y fuera del país, sin retribución alguna más allá de la percibida por sus horas de trabajo, la compra de libros, revistas y algunos otros medios utilizados en su quehacer como agente inmerso en el campo de la educación superior, reduce el ingreso. Por tanto el ingreso mensual recibido por el estudiante del doctorado

---

<sup>1</sup> La Comisión Nacional de Salarios Mínimos (CNSM), establece en el 2005, el salario mínimo por día en 46.80 pesos en la zona "A". Comprende el Distrito Federal, y su área metropolitana, Guadalajara, Monterrey, Baja California Norte, Estado de México, Zona fronteriza de Sonora, Zona fronteriza de Tamaulipas y Veracruz.

le permite llevar una calidad de vida con cierta posición social, en donde contribuye más el capital cultural que el capital económico.

La percepción salarial de dos de los tres encuestados de la segunda generación es de 10,000 a 15,000 pesos mensuales. Solamente Jaime con grado de Doctor, obtiene más de 15,000 pesos al mes. En cuanto al tipo de vivienda, dos de los tres agentes tienen casa propia, no así, Darío candidato a Doctor, que habita en casa de los padres.

Al igual que en la primera generación, los alumnos de la segunda mantienen una posición social que les permite tener un estilo de vida diferente a otros sectores sociales, producto del esfuerzo aplicado al capital cultural institucionalizado, objetivado y desde luego al incorporado.

Los ingresos mensuales de los alumnos encuestados de la tercera generación son los más heterogéneos, al obtener diferentes cantidades salariales por cada uno de los cuatro agentes. Los ingresos de los miembros de esta generación, son de los más altos (más de \$15, 000 mensuales), hasta el más bajo (menos de \$5 000 mensuales). Caso excepcional es el de Alma sin grado, a diferencia de todos los estudiantes del doctorado en pedagogía, no percibe sueldo alguno. No obstante todos tienen casa propia, por lo tanto Alma al igual que sus dos hijos son dependientes económicos de su esposo.

En todo caso, sigue siendo la posición del capital cultural y no el capital económico el factor que hace ser diferente a los doctorantes, con respecto a otros sectores de la población. Haciendo un análisis comparativo, con respecto, a la percepción salarial de los maestros de educación básica, en un estudio realizado por *fundación este país, a.c.*, indica “La percepción de los maestros en torno a la creación de la riqueza es ambivalente: consideran que la educación, más que el dinero o las influencias, son la base del éxito. Se percibe una aspiración hacia la actividad empresarial pero se cree que la riqueza del empresario proviene del abuso más que del trabajo” (*fundación este país, a.c.* 2005, p. 5). Los resultados del trabajo indican que el 46% de los maestros de educación básica a nivel nacional su “(...) ingreso familiar mensual

se concentra entre los 5 y 10 salarios mínimos” (fundación este país, a.c. 2005, p.5). A partir de las percepciones salariales de los doctorantes como de los maestros de educación básica, el estatus que tienen ante la sociedad lo obtienen a partir del capital cultural y no del capital económico.

El ingreso mensual que reciben tres de los seis agentes de la cuarta generación es de más de 15,000 pesos, dos de los encuestados obtienen de 10,000 a 15,000 pesos; Rita sin grado, recauda de 5,000 a 10,000 pesos. La vivienda que habitan los seis alumnos indagados es de su propiedad.

La posición social de los estudiantes de la cuarta generación, con respecto a los estilos de vida, al igual que las tres generaciones anteriores depende del capital cultural y no del capital económico. Por lo tanto, la permanencia en el campo de la educación superior, en torno a esa lucha constante que se desarrolla al interior de cualquier campo, como señala Bourdieu, exige una realización permanente en la actualización, en la superación académica, en el placer por aprender, por cumplir la necesidad de mejorar la práctica como profesor; entre otros aspectos, sin olvidar que la intención es aumentar las condiciones tanto académicas como laborales, aspectos que deben ser considerados en el doctorado en pedagogía, ya que de no hacerlo sus estudiantes difícilmente podrán mantenerse en el campo de la educación superior.

### **III.- El habitus de los alumnos del doctorado en pedagogía**

#### **3.1.- La relación entre el habitus y campo**

Antes de explicar las prácticas y las acciones, disposiciones y por último percepción y apreciación, es decir el habitus de los alumnos de doctorado en pedagogía de la FES Aragón de las primeras cuatro generaciones (1999-2003), es pertinente exponer la relación que existe entre el habitus y el campo.

“La relación entre el habitus y el campo es, ante todo, una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es producto de la

incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes; las discordancias pueden ser el origen de habitus divididos, incluso desgarrados. Pero también es una relación de conocimiento o construcción cognoscitiva: el habitus contribuye a constituir el campo mundo significativo, dotado de sentido y de valía, donde vale la pena desplegar las propias energías. [...] La existencia humana, el habitus como encarnación de lo social, es esta cosa del mundo para la cual existe un mundo: -el mundo me comprende, pero yo lo comprendo-, como dijera Pascal. La realidad social existe, [...] en las cosas y las mentes, en los campos y los habitus, dentro y fuera de los agentes. Y cuando el habitus entra en relación con un mundo social del cual es producto, se encuentra como pez en el agua y el mundo le parece autoevidente. [...] Dentro de la relación entre el habitus y el campo, la historia entra en relación consigo misma: se trata de una auténtica complicidad ontológica [...] (en donde se) vincula el agente [...] (la) relación de conocimiento práctico no se establece entre un sujeto y un objeto constituido como tal y planteado como problema. Por ser incorporación de lo social, el habitus se desenvuelve a sus anchas en el campo donde habita, al cual percibe de inmediato como provisto de sentido e interés (...)” (Bourdieu, 1995, pp. 87,88).

El campo entendido como el espacio social no macro, sino micro, es el escenario en donde se relacionan los agentes sociales. La posición que tienen los agentes en el campo, está condicionada a los factores sociales y económicos, además de la necesidad de existir en un espacio que marca las reglas del juego que sin discusión alguna se tienen que respetar.

El habitus contribuye a construir el campo y éste a través de sus propias leyes al habitus, a partir de las prácticas y las acciones de los agentes. En ese sentido es cuando se señala que el habitus es como la encarnación social de un mundo también social del cual los agentes son producto.

Como lo hemos señalado reiteradamente, el campo y el habitus tienen sentido cuando se relacionan con el capital cultural. Sin embargo, la explicación de nuestro referente empírico, en forma didáctica se ha dividido por sectores.

El campo, el habitus y por último el capital cultural. Sin olvidar la relación que existe entre las tres concepciones teóricas en el proceso de la exposición de las prácticas sociales de los agentes.

### **3.2.- Prácticas y acciones de los alumnos de doctorado en pedagogía**

En relación a las prácticas de los doctorantes en pedagogía de la FES Aragón, en cuanto al tiempo dedicado durante la semana a la elaboración de la investigación, el cuestionario aplicado arrojó que el 44% le dedica 10 horas a la semana. La respuesta del resto de los encuestados es heterogénea y polarizada. Algunos estudiantes mencionaron dedicar a sus respectivos trabajos de tesis de 4, 20 y hasta de 50 horas como es el caso de Jorge, sin grado.

En términos generales, la mayoría de los agentes del doctorado en pedagogía dedican 10 horas a la semana al trabajo de tesis. El poco tiempo dedicado a la investigación es uno de los motivos que provocan el alto índice de alumnos que no logran obtener el grado de Doctor en tiempo y forma como lo establece el Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, en el apartado 3.2 Duración de los estudios. En el punto 3 del Plan de estudios del doctorado, señala: “El tiempo para que un alumno permanezca inscrito con el fin de llevar a cabo el proyecto de investigación aceptado en su ingreso al programa tendrá una duración mínima de cuatro semestres y máxima de ocho semestres. El comité académico podrá autorizar, excepcionalmente y previa evaluación del caso, la permanencia de un alumno hasta por 4 semestres adicionales (Artículo 22, RGEP)” (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, FFyL/ENEP Aragón/CESU/UNAM, 1999, p.49).

El poco tiempo dedicado a la elaboración de la tesis, trae como resultado un alto índice de alumnos sin obtención del grado de Doctor. El caso de Jorge que dedica 50 horas al trabajo de investigación no contradice el planteamiento. *Cuando tomaba los seminarios solamente utilizaba en la preparación de éstos y la investigación seis horas a la semana, no es sino hasta, el tiempo de egresar (cumplir con los requisitos de asistir a cuatro seminarios como mínimo,*

en la formación presencial del doctorado) que *puede recibir un apoyo por parte de la UNAM, primero durante un semestre, en el caso de la licenciatura, y dos semestres en el caso de la maestría que no coincidió con un permiso que estoy gozando en la actualidad (verano del 2007) por parte de mi trabajo matutino que es en la Secretaria de Educación Pública (SEP), en Normales, en la Nacional de Maestros, aquí me otorgaron cuatro meses apenas ahorita, y bueno tengo que estar trabajando en la UNAM y en la Particular todavía.*

Las cargas de trabajo profesionales de los doctorantes provocan que los tiempos se reduzcan y por tanto se retrasen en la presentación de la tesis de grado. Estos aspectos, así como otros indicadores que señalan Jorge y los demás encuestados y entrevistados se convierten en las problemáticas que dificultan la obtención del grado de Doctor. Este aspecto será analizado a profundidad en el apartado de las percepciones y apreciaciones de los alumnos de doctorado en pedagogía.

Con respecto al tema de las cargas de trabajo que tienen los doctorantes en pedagogía, el 94% señalan que han publicado artículos, capítulos de libros e incluso libros, otros son coautores. Pablo y Darío han realizado 5 y 4 libros respectivamente, Jorge y Joel un libro cada uno de ellos.

Al comparar el 94% de los doctorantes que publican, con respecto al 78% que laboran en equipos de investigación y con el 67% que coordinan grupos de investigadores, observamos que las prácticas y las acciones de indagación de los alumnos del doctorado en pedagogía se lleva a cabo de manera un tanto aislada, en grupos reducidos que no permite realmente fortalecer la investigación en el posgrado en pedagogía, desaprovechando la magnitud de las publicaciones realizadas por los propios estudiantes.

El 83% de los estudiantes del doctorado en pedagogía laboran en la UNAM, por tanto, la relación entre los doctorantes que han publicado, coordinan y trabajan en la investigación de una o de otra manera se lleva a cabo, como se ha señalado, en el campo de la educación superior. Aun cuando

las indagaciones se hacen en grupos pequeños e incluso fuera de la FES Aragón.

El papel de las autoridades del posgrado conjuntamente con la dirección de la Facultad de Aragón es encontrar los mecanismos que vinculen estos grupos aislados, unificándolos en uno solo. Que sean por una parte los encargados de promulgar la investigación y por otra los formadores de los nuevos investigadores egresados del doctorado en pedagogía de Aragón.

Otra de las prácticas y acciones de los doctorantes en pedagogía de la FES Aragón, es su participación en la presentación de ponencias. El 78% asiste a eventos académicos como ponentes de una a tres veces al año, el resto de los encuestados en la heterogeneidad de intereses, algunos se presentan hasta siete veces en el mismo periodo; otros, que son la minoría no realizan tal ejercicio ni una sola vez al año.

Las prácticas y acciones que realizan los estudiantes del doctorado a bibliotecas y librerías, coinciden en la asistencia a ambos espacios por los doctorantes, el 56% acude de una a tres veces al mes. Porcentaje inferior al 89% de consultas por Internet. Espacio del cual explotan las páginas de la información pertinente a la investigación que están realizando. Sin negar con ello la importancia de la obtención de libros, aspecto que se reflejará en el aparatado del capital cultural del estado objetivado.

Las páginas de Internet más consultadas por los doctorantes son las que tienen relación directa con los temas de investigación. De igual forma, los autores más representativos de los estudiantes, son los que están directamente relacionados con la indagación de sus respectivos trabajos de tesis, es decir de acuerdo a los planteamientos teóricos y metodológicos. Al ser varios los encuestados existe cierta heterogeneidad de autores leídos, entre los que sobresalen; Weber, Popper, Adorno, Horkheimer, Habermas, Foucault, M. De Certau M, Tunnerman, Yus, Maturana, Latapí, Bourdieu, Tinto, Henry Giroux, Estela Serret, Tony Becher, Heidegger, etc.

Otra de las prácticas de los estudiantes del doctorado es la revisión semanal del periódico, acción que realiza el 89% de los encuestados. *La Jornada*, con el 67%, es el diario más consultado por los doctorantes. El 72% de los agentes señaló leer una revista, sobresaliendo la publicación semanal, *Proceso*, seguida de otras como; *ContraHistoria*, *Educación 2001*, *Revista Mexicana de Educación*, *Planeación y Evaluación Educativa*, *Perfiles Educativos*, *Ciencia y Tecnología*, *Muy Interesante*, *Sociológica*, *Vertientes*, *Revista Médica del IMSS*, *Eme Equis*, etc. El gusto por examinar algún tipo de revista por los doctorantes, es sinónimo, entre otras cosas del deseo y la disposición de estar al día de los acontecimientos pertinentes. Al mismo tiempo refleja el capital cultural incorporado y objetivado de los agentes del doctorado. Tema que será explicado, en el último apartado del presente capítulo.

### **3.3.- Disposiciones de los alumnos de doctorado en pedagogía**

Las disposiciones como prácticas ejecutadas son las acciones que hacen diferente a los agentes, aún y cuando éstos se encuentren en el proceso de relación en el mismo campo. “Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que el obrero come y sobre todo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial-, estructuras estructuradas, los hábitos son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretencioso a otro, vulgar a un tercero (Bourdieu, 2000, pp. 33,34).

La estructura estructurada, de acuerdo al planteamiento de Bourdieu es considerada como los principios que permiten distinguir a los agentes a partir de las prácticas realizadas. Las estructuras estructurantes, son los esquemas clasificatorios de los agentes, por medio de los cuales perciben concepciones



diferentes del mundo, aspecto que los hace ser diferentes y con diferencias entre sí.

“(…) Los agentes construyen la realidad social a partir de disposiciones prácticas (historia incorporada) que son a su vez generadas por las condiciones históricas en las que aquéllos se desenvuelven (historia objetivada). No son – sujetos- enfrentados a –objetos-, sino habitus, cuerpos socializados que anticipan e intervienen práctica pero no deliberadamente en el mundo a la vez que se encuentran investidos por las potencialidades objetivas que éste ofrece (Vázquez, 2002, p. 78).

Las prácticas sociales son las construcciones formadas, por los agentes. Estas prácticas tienen historia, al mismo tiempo, se desarrollan nuevas acciones de acuerdo a las disposiciones de los agentes. Sin decir con ello, que existen diferentes disposiciones, es más bien como lo señala Accardo, “(…) el habitus es una estructura interna permanentemente en vías de reestructuración” (...) (en ese sentido Bourdieu al incorporar la historia) en forma de sistemas de disposiciones, (distingue) entre habitus primarios y secundarios. Los primero están constituidos por las disposiciones más antiguas y duraderas y que, por lo mismo, condicionan la adquisición posterior de nuevas disposiciones por el –peso particular de las experiencias primitivas- por ejemplo, la familiar (...). Entre los segundos, que se construyen sobre el tejido de los primarios y vienen generalmente a redoblar su eficacia, cabría subrayar la importancia del habitus escolar. Esa distinción no quiere decir que existan en los agentes diferentes sistemas de disposiciones simplemente superpuestos -el habitus escolar sobre el familiar, el profesional sobre el escolar, etc-) (Bourdieu, 2000, pp. 29,30).

La disposición de los alumnos del doctorado en pedagogía, la describiremos a partir de los resultados obtenidos de la encuesta y entrevista realizadas. En el ejercicio metodológico relacional de Bourdieu, utilizaremos como indicadores en la interpretación de las disposiciones de los agentes objeto de la investigación, elementos como trayectoria social y académica de

los padres y hermanos, valores familiares, condición económica del doctorante, y la relación en su grupo durante la formación del doctorado.

### 3.3.1.-Prácticas de los padres y hermanos del doctorante

Como una forma de exponer las prácticas y estado de origen de los padres de los doctorantes de la FES Aragón, echamos mano de las respuestas de dos preguntas del cuestionario aplicado a los 18 agentes. Datos que hemos clasificado en los siguientes cuadros. Las acciones de los hermanos de los estudiantes del doctorado por su heterogeneidad serán comentadas conforme a la respuesta de la pregunta proporcionada sobre la actividad que ejercen.

#### Estado de origen de la madre

Origen	Número total	Porcentaje
Provincia	12	66.6.%
Distrito Federal	4	22.2%
No contestó	2	11.1%
Total	18	99.9%

#### Estado de origen del padre

Origen	Número total	Porcentaje
Provincia	12	66.6%
Distrito Federal	3	16.6%
No contestó	3	16.6%
Total	18	99.8%

Los estados de origen de las madres de los doctorantes con mayor representatividad; son: Michoacán, Guanajuato, Guadalajara y el Estado de México.

En el caso de los padres, los estados de origen con mayor representatividad; son Puebla e Hidalgo.

La diversidad de los estados de origen de los padres de los agentes encuestados, en cuanto se constituyen en matrimonio, a raíz de su procedencia provinciana (en el mayor porcentaje) establece una relación de la cultura del esfuerzo, resaltando los principios de responsabilidad, respeto y honestidad. Aspectos señalados por los doctorantes en los valores adquiridos en la familia, tema que será explicado en el apartado 3.3.2. Valores familiares.

#### **Actividad de la madre**

<b>Actividad</b>	<b>Número total</b>	<b>Porcentaje</b>
Hogar	7	38.8%
No contestó	5	27.7%
Jubilada	4	22.2%
Estudiante	1	5.5%
Finada	1	5.5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>99.7%</b>

#### **Actividad del padre**

<b>Actividad</b>	<b>Número total</b>	<b>Porcentaje</b>
Jubilado	5	27.7%
No contestó	5	27.7%
Finado	4	22.2%
Comerciante	3	16.6%
Profesor	1	5.5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>99.7%</b>

La actividad realizada por los padres de los doctorantes va de acuerdo a la edad que representan. No obstante la longevidad de las madres, es de resaltar la labor que todavía realizan en el hogar y en el de ser estudiante (circunstancia de una de las madres). Situación que en el caso de los padres, guardando las proporciones, al existir el mayor número de finados, no es de la misma manera. Al considerar que solamente trabajan cuatro progenitores.

Al corresponder a un grupo numeroso, los hermanos de los doctorantes, las actividades que realizan, se diversifican. La variedad de labores en las que se ocupan van desde el hogar, negocios particulares, empleados en el servicio público y privado, profesores y la investigación (en un solo caso).

La docencia es la acción que en menor grado desempeñan en sus labores cotidianas los hermanos de los doctorantes. Solamente en seis casos de familia los consanguíneos trabajan en las aulas como profesores de secundaria, bachillerato, educación especial y licenciatura. Situación contraria a las actividades realizadas por los amigos más cercanos de los estudiantes del doctorado. El 83% se ubica en el campo de la educación.

Las actividades desempeñadas por los miembros de las familias de los doctorantes son actividades ajenas a la investigación. El trabajo como indagador de los doctorantes es más aislado, si tomamos en cuenta que no son parte de algún grupo de investigadores.

### **3.3.2.- Modo de vida**

Los estudiantes del doctorado de la FES Aragón, como se ha señalado en párrafos anteriores en su mayoría provienen de la unión de padres provincianos (66%). La responsabilidad, el respeto y la honestidad son los principales valores adquiridos por los doctorantes en el seno familiar, aunados a los principios de la perseverancia, la constancia, la organización, la disciplina, la superación, la tenacidad, la solidaridad, la tolerancia y la unidad.

Los principios de valor de los doctorantes se resumen en el esfuerzo, el respeto y la superación, tal como lo indica en la entrevista Pablo. (...) *El respeto a tus padres, a los mayores, en términos genéricos, valores que creo se están perdiendo, el otro es que a cada quien le asignes el lugar que le corresponde, de acuerdo a papeles o roles definidos. Por ejemplo, si hay una conversación de adultos y tú no eres adulto, bueno le pides autorización, para participar o para hablar, los otros son de superación, creo que es una condición que en la familia siempre estaba presente. Mi abuelo nos decía una cosa*

*relevante: cualquiera que sea el oficio o actividad que realices, siempre procura ser el mejor, si eres albañil, que seas el mejor, si eres panadero debes de ser el mejor panadero, si eres militar que seas el mejor soldado, que siempre seas el mejor en donde estés. Creo que son elementos, que te van forjando y los otros que adquieres son el deseo de aprender y el deseo de considerar que nada está terminado, porque si ahorita es esto, tienes que seguir buscando, tienes que seguir viendo, tienes que seguirte informando, siempre el deseo de saber más.*

*Mary señala, (...) yo creo que pareciera ser que estos temas de investigación, sobre todo a nivel doctoral, lo que los determina son rollos racionales, no es cierto, hay muchas cosas que nada tienen que ver con eso. En mi caso, en mi casa los dos valores principales que se fomentaron son la responsabilidad y el respeto. Yo creo que esos son los dos valores principales, yo no he visto a mis padres hacer otra cosa más que trabajar y ayudar a los demás, yo creo que eso sí, te marca, cuando te toca ver algo afuera que está afectando a los otros, te sientes muy mal. Yo creo que esos son los dos valores principales.*

*Uriel por su parte indica. El respeto, el interés genuino que se puede tener el uno por el otro con independencia, tu hermano no deja de ser tu hermano si hizo alguna canallada, o no es mejor porque hizo algo, es alguien, me parece que en esa apreciación es importante el compromiso, ese tipo de compromiso que te permite llegar a las metas. Por ejemplo, mi papá nos decía, a mi hermano y a mí, que somos varones, que el día que nos casáramos, era para tener a esa mujer mínimamente en las mismas condiciones en las que nos encontrábamos, si es que la amas. A eso me refiero con compromiso con la situación en la que vas obteniendo metas, y si es posgrado, hay que terminar y terminar bien, tanto la maestría, como el doctorado (...).*

El trabajo y la consistencia son el sinónimo del esfuerzo de los principales valores señalados por los estudiantes del doctorado de la FES Aragón, así como también el amor y el respeto. Principios establecidos en la familia, que en el caso de los doctorandos son los ejes rectores que los

conducen a actuar. Posteriormente, con el paso del tiempo y la formación del agente se van adquiriendo nuevos comportamientos, siempre vinculados a las primeras conductas obtenidas, sin que se piense que los principios familiares son transformados o cambiados por las nuevas actitudes. El primer punto de relación, en el que se encuentra la familia es lo que Bourdieu denomina habitus primario, mientras que el de las nuevas apropiaciones en cuanto a comportamientos, a partir de la formación escolar, lo llama habitus secundario.

Tal proceso de transformación, pero no de cambio del agente es el habitus entendido como la encarnación social. Es como se ha señalado anteriormente, de acuerdo a Accardo “el habitus es una estructura interna permanentemente en vías de reestructuración” (Bourdieu, 2000, p.30).

### **3.4.- Percepción y apreciación de los alumnos de doctorado en pedagogía**

La percepción y apreciación son las condiciones de existencia o de vida social, en el entendido de que el habitus es la encarnación social. Las condiciones de existencia de los agentes son diferentes entre sí, producto de la diversidad de las prácticas de los agentes. La distinción del agente se da a partir del estilo de vida, es decir del capital económico, capital cultural, capital simbólico, etc. Elementos que en su conjunto marcan las prácticas, acciones y conductas del agente.

La estructura-estructurante de la que habla Bourdieu no es más que la posición que ocupa el agente en el espacio social. Posición que es obtenida a partir de las condiciones de existencia, es decir de la percepción y apreciación.

“Debido al hecho de que unas condiciones de existencia diferentes producen unos habitus diferentes, sistemas de esquemas generadores susceptibles de ser aplicados, por simple transferencia, a los dominios más diferentes de la práctica, las prácticas que engendran los distintos habitus se presentan como unas configuraciones sistemáticas de propiedades que expresan las diferencias objetivamente inscritas en las condiciones de existencia bajo la forma de sistemas de variaciones diferenciales que,

percibidas por unos agentes dotados de los necesarios esquemas de percepción y de apreciación para descubrir, interpretar y evaluar en ellos las características pertinentes, funcionan como estilos de vida” (Bourdieu, 2002, p. 170).

La relación entre las condiciones de existencia y las prácticas no deben entenderse “(...) ni en la lógica del mecanismo ni en la lógica de la consciencia” (Bourdieu, 2002, p. 170), sino en la posición ocupada en la estructura donde se encuentra el agente. En el caso de nuestro referente empírico, la percepción y apreciación de los alumnos de doctorado en pedagogía, se conocerá a partir de sus prácticas en su grupo de formación, así como de la situación laboral, referentes que aunados a las prácticas explicadas en este capítulo, permitirán conocer los motivos del alto índice de estudiantes que no logran obtener el grado de Doctor de acuerdo a los tiempos que señala el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP).

#### **3.4.1.-La práctica laboral de los estudiantes del doctorado en pedagogía**

De los 18 alumnos encuestados de las primeras cuatro generaciones del doctorado en pedagogía, todos laboran, a excepción de Alma. Como se ha señalado, el 94% trabaja en el campo de la educación superior, sobresaliendo el nivel del posgrado, espacio en donde realizan sus quehaceres el 83% de los estudiantes del doctorado.

La excesiva carga laboral es el principal motivo que obstaculiza la obtención del grado, esto lo indica el 66% de los encuestados, No obstante Alma al ser la única de las alumnas que no trabaja, no ha logrado, al menos la candidatura, por lo que su situación es diferente a la mayoría de sus compañeros que laboran.

Uriel, candidato a Doctor, respecto al tema laboral, a partir de la pregunta planteada en la entrevista que le aplicamos, contesta de la siguiente manera (...) *todo mundo anda corriendo porque somos gente que generalmente somos contratados por horas. Difícilmente alguien puede vivir*

*con una o dos materias como lo que te dan aquí (la referencia es a la FES Aragón), tienes que buscar otros recursos si te dedicas a la docencia. Uriel señala otros motivos –además del laboral- que propician el bajo índice de doctores. (...) En este nivel (posgrado), me doy cuenta de otra situación, la gente que puede saber hacer investigación científica en el término más puro, me parece que a veces está muy ocupada, que no siempre le da un espacio genuino, comprometido a sus asesorados, quien sabe hacerlo. Quien no lo sabe hacer, resulta que lo que produce parece que es científico, parece que es, digo, porque fue publicado en la revista Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), porque se fue a los congresos, toda esa parafernalia de un nuevo habitus donde la gente encontró una nueva forma de vivir. Entonces llega el momento en que a la gente le gusta tener martirizada en esas relaciones de dominación, yo sé, tu no sabes y te voy a demostrar que tú no sabes, diciendo que todo está mal, pero nunca diciéndote cómo hacerlo ni por dónde hacerlo, entonces me parece que además de que estamos suscritos a tiempos administrativos, reglamentarios, esa dimensión social no hay que olvidarla (...).*

Rocío estudiante, considera que uno de los principales motivos del por qué no se obtiene el grado, coincidiendo con Uriel, menciona: *Creo que algo que nos hace retardarnos es la carga de trabajo fuerte que tenemos profesionalmente hablando y, por otro lado, a lo mejor falta un poquito de mayor seguimiento por parte de nuestra institución, pero también hay un efecto curioso que descubrí en la maestría y es que llega un momento que está uno tan metido en la investigación que se cansa. (...) En el doctorado también me sucedió algo parecido, llegó un momento en el que mi tesis ya me caía gorda, pero yo siempre dije: ya basta, la quiero en el rincón más escondido y después la retomas, y vaya que es precioso lo que estás haciendo, pero para poderla revalorar también hay que tomarnos un tiempo, creo que también es necesario.*

Pepe, estudiante, señala: *El grado no se obtiene por cuestiones laborales, académicas y finalmente tienen un significado económico familiar, creo que ahí está un impedimento, el segundo pudiera ser la forma en la que está estructurado metodológicamente el doctorado, y la otra es una angustia*



*que corre entre los egresados, de manera que nunca está uno seguro de que la investigación que se está haciendo tenga el nivel requerido, como si te quedaras en la tesis de licenciatura, sólo que llevas un ritmo muy acelerado, eso exige, de acuerdo a la metodología, y algunos otros factores como el comité, el asesor y eso bloquea situaciones que permiten el buen desarrollo de la investigación.*

Joel, candidato a Doctor, denota, ante el cuestionamiento del por qué no se obtiene el grado. *Tal vez mi respuesta sea muy vaga, creo que se debe principalmente a la situación socioeconómica y política que vive el país en donde realmente nuestras actividades nos absorben totalmente y se nos dificultan los procesos de titulación, pero también creo que es una falta de preparación por parte de los universitarios que llegamos al posgrado con muchas dificultades metodológicas y cuando nos enfrentamos a hacer la tesis se nos viene el mundo abajo, me parece que esos son los principales factores.*

Pablo, estudiante, manifiesta lo siguiente, ante la interrogante citada: *Creo que hay dos tipos de estudiantes en el doctorado: los estudiantes de tiempo completo real y los estudiantes de tiempo completo, yo diría, no real, aquellas personas que vienen becadas, que dedican el tiempo completo, que tienen una comisión y demás, es más factible que obtengan el grado, por dos factores: porque en la institución que te dieron la beca, o la institución en donde te dieron la licencia, tienes que entregar resultados y eso afecta tu bolsillo. En el caso de los que no; que seguimos realizando nuestras actividades, es una actividad más, que contribuye a tu formación, se abren nuevas perspectivas, te da posibilidades, conoces a más gente, hay intercambio, pero no es tan necesario, porque no te dedicas a la investigación de manera exclusiva, si tienes la docencia, la capacitación, tienes que dar, apoyar en cuestiones institucionales y demás. Si estoy de tiempo completo necesariamente me tengo que graduar en el tiempo que corresponde.*

### **3.4.2.- La práctica formativa de los estudiantes del doctorado en pedagogía**

La percepción y apreciación son las condiciones de existencia o de vida de los agentes. Por tanto las prácticas, acciones y conductas de los agentes son los habitus“(…) (que) se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 2002, p. 54).

Las prácticas y acciones de los estudiantes del doctorado en pedagogía, entre otros elementos de la conducta social, son adquisiciones desarrolladas a partir de las condiciones de existencia. “(…) El habitus es un producto social: no se trata de un conjunto de disposiciones a actuar, sentir, pensar y percibir, adquiridas de forma innata o natural, sino adquiridas socialmente y, concretamente en relación a la posición que los agentes ocupan en el sistema, en virtud de la lógica de funcionamiento de ese sistema y de la acción pedagógica que ejerce sobre sus agentes” (Bourdieu, 2000, p.26).

La percepción y apreciación de los alumnos del doctorado en pedagogía en torno a la formación doctoral se conocerá a partir de los comentarios textuales, es decir de las prácticas de cinco de los diez entrevistados. El interés de este ejercicio radica, desde la perspectiva de los alumnos, como actores del doctorado, en conocer los motivos de la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía de la FES Aragón.

La pregunta en cuestión es: cómo considera la formación en el doctorado.

Pablo, estudiante, responde: *Creo que es adecuada porque te dan toda la libertad, el hecho de que solamente tengas algunos seminarios obligatorios, en la primera etapa, o en el primer semestre; es muy adecuado porque te*

*permite cierta libertad para hacerlo. Desde mi punto de vista, los sistemas escolarizados a nivel de un doctorado, no son funcionales porque partes del hecho de que mucha de esa formación ya es parte de tu formación, quizá, sería nada mas guía, por ejemplo, si alguien te va a decir: vamos a dar un curso de metodología de la investigación educativa, si tú nos proporcionas los manuales, al menos ya los conoces, porque es tu línea, pero si me dices, me enseñas a investigar como tú investigas, ese es el aporte. ¿Cómo obtuviste tu doctorado, maestro?, ¿cómo fuiste construyendo? ¿cómo te fuiste acercando a tu objeto del conocimiento?, los obstáculos que encontraron los apoyos, etc. eso sí te nutre, eso sí sería válido para que tú estuvieras a nivel escolarizado, pero si es para recitar o revisar los manuales, sin ser necesario, en algunos casos se dio, entonces la respuesta que uno da, o por lo menos la demanda que nosotros establecimos, o por lo menos en la generación que yo estuve (primera generación) era de enséñame cómo investigas tú, dime cómo investigas tú.*

*Pepe, estudiante, contesta: Creo que está bien, el nivel es bueno, sin embargo creo que habría que hacer una evaluación curricular, establecer un mayor vínculo entre formación e investigación, pues está muy cargado hacia la metodología, que no permite abordar otros campos que también son importantes, es decir no sólo hay que saber investigar, sino acercarse al conocimiento y creo que la celebración de los congresos nacionales son excelentes.*

*Darío, candidato a Doctor, declara: Pienso que sí es factor la formación que se tiene, el capital cultural, pero se me hace más factor la logística, de que es difícil lidiar con los doctores en general, son personas terriblemente ocupadas, que incluso, en muchos lados los tienen como muy verticales, autoritarios, algunos de ellos se sienten intocables, tienen rencillas y compiten mucho, te arrastran, tú, como estudiante te ves arrastrado a los conflictos y no descargo la responsabilidad de cada sujeto, de cada estudiante, algunos de los compañeros no leen y a ese nivel no hay disculpa, pero la parte más trágica es la organización académica, es la que me parece más conducente al fracaso de la titulación. Regresando a la logística a la que hace referencia Darío, advierte que se vuelve inoperante, pero en el fondo del asunto están egos, está la*

*incomprensión al estudiante, están malos tratos, el chavo si atiende a lo que le dice el comité tutorial, se queda hecho un nudo, entonces no hay la posibilidad de tener una tutoría en el sentido real, hay incluso un menosprecio, el estudiante se siente inferior frente a las luminarias que tiene ahí, que tienen que ver más con el prestigio, el ejercicio del poder, el no cuestionamiento ante quien detenta la autoridad, de profesores que te callan y que te dicen -estás totalmente equivocado, no has leído- minimizan tus posibilidades. Tengo como experiencia, en otros ámbitos de que es la confianza en el estudiante lo que va haciendo que avance, es la relación humana lo que permite el avance, claro si no lo cuida se revierte, pero a mí me llama la atención, Aragón es una muestra de la verticalidad y la personalidad autoritaria.*

Continúa Darío, enfatizando: *Me llama mucho la atención que es un doctorado en pedagogía, pero no hay pedagogos, sino que predomina una línea sociológica, ahí hay un conflicto porque como siempre sociología académicamente, no toda, tiende a descalificar las humanidades, al señalarla como especulativa; y la pedagogía es más filosófica, humanística, entonces ese es un problema que encontré a lo largo del doctorado, muchas veces sentí que a lo largo de mi investigación no habían comprendido mi lógica, me llamaba mucho la atención el que las investigaciones obligatoriamente tenían que ser empíricas, obligatoriamente se tenía que pensar entre lo macro y lo micro que son temáticas que a mi como pedagogo me resultan muy importantes, globalización, todas esas cosas de lo social a mi me encantan, pero a veces se escamotea la cuestión pedagógica. Se confunde educación, con pedagogía, ahí hay todo un capital cultural, una vez yo discutía con "X" doctor, (citado de esta forma para guardar el anonimato del doctor) me decía que yo le llamaba capital cultural pedagógico a todo el acervo que la pedagogía ha construido, él decía que era una violencia utilizarlo así porque el capital cultural es otra cosa, pero también hay una cultura pedagógica, se tendría que mirar sino es de una forma hegemónica, porque también tiene mucho que ver el plan de estudios, pero también debe tener una cierta presencia, todo el tiempo que pasé en el doctorado no se hablaba de la pedagogía, haz de cuenta que no existía, entonces para mí esa era una circunstancia preocupante, cómo es que estoy haciendo un doctorado en pedagogía, sin pedagogía, que sea*

*multirreferencial todo el doctorado con historiadores, economistas me parece bien, pero, la ausencia de una línea pedagógica sí me parecía grave y también los estándares de los coordinadores, de los tutores son diferenciados, puedo distinguir que no todo mundo tiene la experiencia, no todos tienen la trayectoria, no todo mundo trae un buen dominio, más las pautas tecno-burocráticas que también afectan mucho.*

Uriel, candidato a Doctor, declara: *Fue una excelente oportunidad de formación y de reflexión, una oportunidad que no me la había dado ni la licenciatura ni la maestría. Ha sido excelente, es decir, esto ha venido a corroborar muchas cosas, cabos que andaban sueltos, aquí yo vengo a reconocer que se conjuga todo un habitus al ser profesor, con mi historia como profesionalista, mi proceso de formación y la necesidad de poner en operación lo que sé y darme cuenta de lo que no sé y buscar la manera más adecuada de darle solución a cosas que tienen que solucionarse.*

Mary, candidata a Doctor, replica: *Falta ese eje que no había al menos cuando a mi me tocó, (integrante de la cuarta generación) falta mayor fundamentación en la formación filosófica de los doctorantes, obviamente seminarios que problematicen más, en cuestiones epistemológicas, ontológicas y toda esa temática, pero no había un eje articulador que implica que en el doctorado lleves ese eje, creo que otra cosa que falta mucho y que sería muy importante es que no hay articulación entre un seminario y otro, están todos dispersos y, de pronto uno como estudiante difícilmente también puedes articular, el seminario que da Murueta no sabe que está trabajando el seminario de Juan Manuel Piña, por ejemplo; de tal manera que pueda haber articulación de forma que vayas generando un todo, una formación más holística, más integradora, creo que eso también le falta al doctorado.*

El resto de los entrevistados a la pregunta en cuestión se remitieron a contestar de simplemente muy buena formación, muy adecuada. Otras respuestas a la formación en el doctorado, simplemente señalan que éste depende de las inquietudes, necesidades, actividades e intereses de los alumnos.

### **3.4.3.- Problemáticas que propician el bajo índice de doctores de pedagogía en la FES Aragón**

De acuerdo a los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 18 de los estudiantes del doctorado en pedagogía de la FES Aragón y como se ha mostrado, el 66% indica que el grado de Doctor no se obtiene por la excesiva carga laboral. Al ser profesores contratados por horas se crea la necesidad de contratarse como docentes en varias instituciones, principalmente de educación superior. Esto implica, comentan los doctorantes, restarle tiempo a estudiar a los seminarios y a la investigación.

Los motivos que propician la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía en la FES Aragón, tienen relación directa, entre otros aspectos, en los

La situación, advierte Joel, es el reflejo de la crisis socioeconómica y política que vive el país. Circunstancia superada con más horas de trabajo y en consecuencia con menos horas de dedicación al proceso de titulación en el doctorado.

Otro de los motivos del alto índice de alumnos que no obtienen el grado de Doctor conforme a los tiempos señalados en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) tiene que ver también con la excesiva carga de trabajo de los doctores. Tutores que al ser muy demandados en diversas actividades de investigación, docencia y asesoría en diferentes instituciones, tienen poco tiempo disponible para sus tutorantes.

La escasa experiencia y trayectoria en la investigación de algunos tutores -advierten los doctorantes entrevistados- repercute en el problema de la obtención de grado, y más aún cuando argumentan la poca habilidad en la investigación de algunos tutorantes. Estos doctores martirizan la relación con el alumno a partir de una cultura de dominación del saber, pero nunca guían el proceso de realización del trabajo de tesis.

La existencia de grupos cerrados de doctores al interior de la institución, en este caso de la propia FES Aragón, La Facultad de Filosofía y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) provoca que las competencias y pugnas por puestos de interés de los diferentes equipos, involucren a los alumnos en uno u otro bando, dificultando la relación con los doctores. Situación negativa en el proceso y desarrollo de la investigación y tesis de los estudiantes, aspecto que crece ante la lenta burocracia en cuanto a los trámites de la documentación, así como de la tardanza de las firmas de algunos de los sinodales.

La falta de seguimiento institucional a los doctorantes, la desarticulación de los seminarios impartidos en el doctorado, la escasa formación epistemológica, así como la falta de preparación por parte de los estudiantes del doctorado, son entre otros motivos, elementos fundamentales del alto índice de estudiantes que no logran obtener el grado de Doctor en pedagogía, en los tiempos que señala el RGEP.

#### **IV.- El capital cultural de los alumnos de doctorado en pedagogía**

Bourdieu, al hablar de capital rompe con el planteamiento establecido de la teoría económica. "(...) El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada (...) El capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible e imposible. La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas (...) es imposible dar cumplida cuenta de la estructura y el funcionamiento del mundo social a no ser que reintroduzcamos el concepto de capital en todas sus manifestaciones y no sólo en la forma reconocida por la teoría económica. La teoría económica se ha dejado endilgar un concepto de

capital a partir de una praxis económica que es una invención histórica del capitalismo (Bourdieu, pp. 131, 132, 133).

La ruptura del capital económico de la teoría económica, al señalamiento que Bourdieu hace del capital, radica en el sentido más amplio. Que el capital, es cualquier tipo de propiedad no sólo económica, sino también física, social, cultural y simbólica. Con representación social, de acuerdo a los agentes, en el tiempo y espacio en donde se encuentren. “El mundo social es historia acumulada, y por eso no puede ser reducido a una concatenación de equilibrios instantáneos y mecánicos en los que los hombres juegan el papel de partículas intercambiables. Para evitar una reducción semejante, es preciso reintroducir el concepto de capital y, junto a él, el de acumulación de capital con todas sus implicaciones” (Bourdieu, 2000, p. 131).

Para Bourdieu, la ciencia económica al considerar solamente el factor del intercambio o de relaciones de mercado conforma elementos que paradójicamente limitan el propio quehacer de la ciencia económica “(...), la cual, en la medida en que hace abstracción de los fundamentos de su propio ámbito u objeto de análisis –propiedad privada, el beneficio, el trabajo asalariado, etc.- no abarca siquiera la totalidad del campo (...) de la producción económica. A su vez, al constituirse y justificarse una ciencia económica tan estricta, se ha evitado el nacimiento de una ciencia general de la economía de las prácticas que trate el intercambio mercantil como un caso particular entre las diferentes formas posibles de intercambio social (Bourdieu, 2000, pp. 133,134).

Bourdieu para evitar esa limitante de la ciencia económica que se ha convertido en una ciencia de relaciones de mercado, al considerar, como lo hemos establecido a lo largo del capítulo, el agente como ser social e histórico, con disposiciones, prácticas, acciones, percepciones y apropiaciones, no se limita, como ser práctico a un solo capital, sino a varios tipos de capital.

“El capital puede presentarse de tres maneras fundamentales. La forma concreta en que se manifiesta dependerá de cuál sea el campo de aplicación



correspondiente, así como de la mayor o menor cuantía de los costes de transformación, que constituyen una condición previa para su aparición efectiva. Así, el capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente para la institucionalización en forma de derechos de propiedad; el capital cultural puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos; el capital social, que es un capital de obligaciones y relaciones sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico, y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios (Bourdieu, 2000, pp. 135,136).

Para los fines de nuestro trabajo, como eje de análisis solamente vamos a considerar el capital cultural. Postulado teórico que surge en Bourdieu a raíz de una hipótesis en una investigación al indicar que el impacto de la desigualdad en el rendimiento escolar de los niños de procedencia de diferentes clases sociales depende del medio social de desarrollo, es decir del núcleo familiar, de los bienes con los que cuenta; libros, cuadros, viajes, etc. En contraposición a la inversión educativa, como lo indica el capital humano. “(...) (el) rendimiento de la inversión escolar sólo abarca inversiones y beneficios monetarios, o bien directamente convertibles en dinero, tales como los costos de escolaridad o el equivalente dinerario del tiempo dedicado a los estudios (...) (sustentando la tesis) de que el éxito o el fracaso académico son consecuencia de las capacidades naturales (...) (Bourdieu, 2000, p. 137).

En referencia a la investigación realizada por Bourdieu en la que sus actores son niños de diferentes clases sociales, nuestra indagación radica en analizar estudiantes de doctorado. Considerar el capital cultural como referente teórico tiene como misión a partir del **capital cultural incorporado, objetivado e institucionalizado**, explicar las prácticas de los doctorantes de pedagogía de la FES Aragón.

#### **4.1.- Capital cultural incorporado o interiorizado**

“(…) La acumulación de cultura en estado incorporado –en la aceptación que en francés tiene culture, en alemán Bildung y en inglés cultivation-, presupone un proceso de interiorización, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, cuesta tiempo. Y un tiempo, además, que debe ser invertido personalmente por el inversor. Al igual que la adquisición de un físico musculoso o de un bronceado, (...). El capital incorporado, al haber sido interiorizado, no puede ser transmitido instantáneamente mediante donación, herencia, compraventa o intercambio -a diferencia del dinero, los derechos de propiedad, o incluso los títulos nobiliarios-. (...) De inmediato se advierte que es el tiempo necesario para la adquisición el elemento que conecta el capital cultural con el económico. (...) En estrecha relación con esta idea, por cierto, encontramos el hecho de que un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la necesidad económica” (Bourdieu, 2000, pp.139, 140, 143).

El capital cultural incorporado se caracteriza por la disposición que se tiene para transformarse al ser humano, a partir del tiempo y el esfuerzo que el agente invierte a la adquisición del conocimiento. Es en otras palabras cultivar el cuerpo de manera individual con sacrificio y con privaciones. En el caso de los alumnos del doctorado en pedagogía, los indicadores utilizados para comprender el estado interiorizado o incorporado se desarrolla a partir de conocer el tiempo dedicado a la semana al proyecto de investigación, así como la revisión de los trabajos en los seminarios antes de ser entregados.

En relación al tiempo dedicado al proyecto de investigación, el 44% de los doctorantes mencionó dedicarse 10 horas a la semana; el resto de los estudiantes, en una polarización, señalaron destinar como máximo 50 y como mínimo 8 horas a la semana a la investigación.

El 72% de los doctorantes revisa los trabajos, antes de ser entregados, tanto en los seminarios, como en los avances de la investigación.

## **4.2.- Capital cultural objetivado o adquirido**

“El capital cultural en estado objetivado posee una serie de propiedades que sólo son determinables en relación con el capital cultural incorporado o interiorizado. Así, el capital cultural es materialmente transferible a través de su soporte físico (por ejemplo, escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc.)” (Bourdieu, 2000, p. 144).

El capital cultural objetivado, libros, diccionarios, cuadros, instrumentos, maquinaria, que son el resultado del capital interiorizado, en cuanto producto, son transferibles por capital económico. Por tanto el traspaso es del bien cultural objetivado en forma material, más no de la esencia de la autoría, que es del estado interiorizado.

El capital cultural objetivado o adquirido es analizado, en el caso de los estudiantes del doctorado a partir del cuestionamiento, en cuanto a la obtención de bienes como computadora con o sin red, con libros relacionados a los temas de los seminarios del doctorado en pedagogía y con el proyecto de investigación.

Los diez entrevistados afirmaron contar con computadora en casa, al momento de estudiar el doctorado. En cuanto al Internet en el hogar, la conexión la tenían ocho de los diez alumnos, Darío obtuvo el servicio a partir de los últimos tres semestres. Mary en cambio, no dispuso con Internet, sino hasta el verano del 2007.

La adquisición de libros es un hábito para los diez entrevistados. Los doctorantes señalaron tener una biblioteca en sus respectivas casas con libros y autores relacionados a los seminarios cursados en el doctorado, así como del proyecto de tesis.

### **4.3.- Capital cultural institucionalizado**

“La objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos constituye una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que, por incorporado, tiene los mismos límites biológicos que su contenedor. Con el título escolar –esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura- la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto de su portador y del capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado; instituye el capital cultural por la magia colectiva, (...). 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, en relación a los otros poseedores de títulos y también, de manera inseparable, establece el valor en dinero con el cual puede ser cambiado en el mercado de trabajo” (Bourdieu, 1987, p. 16).

El capital cultural institucionalizado, existe a través del título escolar o académico, socialmente reconocido. “(...) El titulado recibe así un certificado oficial de competencia que funciona desde entonces con independencia de la persona y del capital cultural que efectivamente se posea en un momento determinado” (Vázquez, 2002, p. 99).

La credencialización, es decir la certificación de los títulos, constancias y diplomas obtenidos por los doctorantes, es el reflejo institucionalizado de las prácticas realizadas, tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas, los primeros por la dedicación al estudio, y ésta última, por su quehacer social de otorgar los reconocimientos a quien acredite satisfactoriamente lo establecido en los contenidos y estatutos.

En el caso de los doctorantes de pedagogía de la FES Aragón, la forma que hemos elegido para conocer el capital cultural institucionalizado es a partir de la comprensión de la trayectoria escolar. Los indicadores a analizar son; el tipo de escuelas de formación, licenciaturas y maestrías, además de los

nombres de las universidades de egreso, idiomas que dominan y la obtención de reconocimientos.

La formación educativa de los doctorantes de la FES Aragón, corresponde mayoritariamente en el sistema público. El 88% de los alumnos del doctorado han estudiado en escuelas públicas, en el nivel básico y bachillerato. A partir de licenciatura, maestría y doctorado todos los entrevistados, es decir el 100%, han realizados los estudios en universidades públicas.

Las licenciaturas de procedencia más frecuentemente señaladas por los alumnos del doctorado en pedagogía, son dos; Sociología y Pedagogía, con un 33% cada una de ellas. Las otras licenciaturas cursadas por los doctorantes son; Historia, Filosofía, Psicología, Trabajo Social, Médico cirujano y en educación primaria.

La universidad de procedencia en el nivel de licenciatura en la mayoría de los entrevistados es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con un 77%. Otras de las universidades de egreso, señaladas por los doctorantes son la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Los estudiantes del doctorado en pedagogía en un alto porcentaje son egresados de la maestría en Enseñanza Superior con un 72%. Otras maestrías cursadas por los doctorantes son; Sociología rural, Planeación educativa (señalada en dos ocasiones) y Filosofía de la ciencia.

Al igual que en la licenciatura, la universidad de procedencia en donde los doctorantes de la FES Aragón estudiaron la maestría es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con un 77%. Otras universidades citadas por los entrevistados son la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

El Idioma que más anunciaron comprender los estudiantes del doctorado en pedagogía de la FES Aragón es el Inglés, señalado en 18 ocasiones, es decir, el 100% de los entrevistados mencionaron tener el nivel de comprensión de este idioma. El Italiano, Francés y Alemán, 12, 10, y 1, respectivamente, son los otros idiomas citados por los doctorantes que dicen entender.

En relación a la obtención de menciones honoríficas, diplomas, becas, así como otro tipo de reconocimientos, el 83% de los doctorantes a lo largo de su trayectoria escolar han sido acreedores a uno o varios de estos reconocimientos. La adquisición de títulos, grados y medallas fortalece el capital cultural institucionalizado del estudiante del doctorado en pedagogía de la FES Aragón, aspecto que no se refleja de la misma forma en el capital económico.

La disparidad entre el capital cultural y el capital económico de los doctorantes, no obstante de encontrarse con una calidad de vida más estable con respecto a las personas que obtienen el salario mínimo (zona metropolitana), no corresponde a las exigencias y demandas de su quehacer cotidiano. Cubrir horas de trabajo en diferentes universidades provoca un problema de distracción en la formación del doctorado, sin llegar a la renuncia. El interés por obtener el grado sigue siendo prioritario en su vida, no obstante las dificultades, tal y como lo establecen 14 de los 15 encuestados que como alumnos y candidatos mantienen el deseo de obtener el grado (sólo un alumno no contestó a la pregunta).

En ese sentido tal y como lo establece Bourdieu “Las estrategias de reconversión del capital económico en capital cultural, como factores coyunturales de la explosión escolar y de la inflación de los títulos escolares, son determinadas por las transformaciones de las estructuras de oportunidades del beneficio, aseguradas por los diferentes tipos de capital.” (Bourdieu, 1987, p. 17).

## **V.- ENFOQUE RELACIONAL.**

El enfoque relacional, consiste en relacionar los referentes teóricos con la empiria. El ejercicio de nuestra investigación, a partir de los capítulos tercero y cuarto se fundamenta en aprehender los postulados de habitus, capital cultural y campo como elementos teóricos en la explicación de conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a los tiempos señalado en el RGEP de la UNAM. El siguiente aparatado, a partir de los datos descritos en los capítulos tercero y cuarto, tienen como misión, a manera de resumen, indicar el entramado conceptual de la investigación.

Como una forma de explicar el entramado conceptual de la indagación, se ha decidido exponerlo conforme al siguiente orden; espacio social, prácticas y acciones, y capital cultural, sin negar con ello, el postulado relacionista que el todo lo componen las partes. El campo no se puede entender sin la relación del habitus y el capital cultural, así como tampoco se pueden comprender el habitus y el capital cultural sin la relación entre sí y con el campo.

### **5.1.- Espacio social**

El espacio social en el que se encuentran los doctorantes, esto es; el espacio en donde se relacionan y luchan por mantener o ascender posiciones, dispuestos a obedecer las reglas del juego, es el campo pedagógico. Los estudiantes del doctorado, al encontrarse en el campo pedagógico están interesados a jugar las reglas que marca el propio campo. Una de las reglas del juego que tienen que cumplir los doctorantes, al ser profesores, principalmente de educación superior, es la continuidad de los estudios en el doctorado. Al respecto, Pepe, alumno de la primera generación señala. (...) *fundamentalmente fue un requisito institucional (estudiar el doctorado), porque todo docente tenemos que estar al día, vigente, si queremos estar en la maestría (como docente) hay que tener el grado de Doctor (...) es una superación y como estamos en el campo educativo, ese tipo de superación es casi una obligación.*

La forma en la que se fueron involucrando, los doctorantes, al campo pedagógico, consta de una diversidad de opciones, en la mayoría de los casos, la situación se fue dando, conforme a su práctica de vida, (...) *me vi inmiscuido en el campo académico de repente, dando clases a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado, indica Uriel, alumno de la tercera generación (...)*. En otros casos influyó la relación familiar que los invitaron a formar parte al grupo magisterial, otros más, por el interés y vocación, que desde niños tenían de ser profesores.

La mayoría de los doctorantes, al ser profesores del nivel superior, visualizaron en el doctorado, el espacio de formación ideal para solventar, entre otras necesidades; cubrir requisitos institucionales que les permitan tener ascenso, superación académica, actualización y capacitación, conocer los elementos que permitan realizar investigación e inmiscuirse en la búsqueda incesante a las respuestas de las interrogantes.

## **5.2.- Prácticas y acciones**

La integración de los doctorantes, se da a partir de sus conductas, disposiciones, prácticas y acciones, todo, como se ha mencionado, bajo las reglas del juego dictadas por el campo, en este caso, el campo pedagógico. La forma de ser y conductas de los estudiantes del doctorado, se establecen en la familia. Tema a tratar, a partir del análisis del capital cultura, en el apartado 5.3. En este momento disgregaremos solamente las prácticas y disposiciones, en su quehacer como estudiantes del doctorado.

Las disposiciones que tienen los doctorantes por seguir estudiando están encauzadas en las motivaciones de la superación, la permanente inquietud por conocer y manejar elementos en sus prácticas como docentes e investigadores, así como de establecer vínculos con otras personas e instituciones escolares que establezcan las condiciones para mejorar su espacio laboral.



Por tal motivo, uno de los aspectos a considerar en el Programa del Doctorado, es elevar las condiciones académicas, mediante una infraestructura al nivel de los mejores posgrado de México, con becas para los estudiantes y una planta de profesores-investigadores de tiempo completo que proporcione las herramientas necesarias en la formación de los futuros investigadores, para tener éxito en el campo pedagógico.

En la mayoría de los casos de los encuestados, las disposiciones que tienen por estudiar el doctorado se reduce a pocas horas de estudio, debido a la dedicación de sus trabajos. El tiempo invertido en los traslados de la casa-habitación a los diferentes centros de trabajo, el tiempo invertido en la preparación de las clases, además de las labores que implica desarrollar en el campo pedagógico (preparación y presentación de ponencias, reuniones académicas y sindicales), se convierten en la práctica cotidiana de los estudiantes del doctorado. La formación doctoral queda en segundo plano, cuando debe ser la prioridad de vida.

La concentración y dedicación que invierten los doctorantes en sus centros de trabajo, se convierte, entre otros, en un detonante que propicia la baja eficiencia terminal en el doctorado. Las prácticas de los estudiantes del doctorado están concentradas en los espacios laborales y no en el doctorado. El 94% de los alumnos del doctorado han publicado artículos, más como demanda de los centros de trabajo que del propio doctorado. El 44% de los doctorantes dedica 10 horas a la semana a la investigación de la tesis.

Otra de las prácticas distractoras de los doctorantes que repercute de manera negativa en el objetivo por alcanzar el grado de doctor, como ya se señaló, es la relación de pareja, que demanda tiempo, al igual que los hijos, además de suministrar los bienes materiales de consumo y de todo lo que implica solventar una familia.

### **5.3.-capital cultural**

En el apartado anterior, a partir del medio social en donde se desarrolla el doctorante, analizamos sus prácticas y disposiciones. En este momento, observaremos, a partir del medio social de origen, los niveles de estudio de los padres y los hermanos de los estudiantes del doctorado. La situación familiar en cuanto a los niveles de estudio, es el medio que permite medir la actitud y el esfuerzo que aplican los doctorantes para obtener el grado, al conocer los bienes culturales (computadora, internet, libros y revistas) que se encuentran en el hogar.

El nivel de estudios con los que cuentan los padres de los estudiantes del doctorado, se mantiene en el nivel básico, efecto que tiene mayor repercusión en las madres que en los padres. El 44% de las madres de los doctorantes cuentan con la primaria incompleta, en tanto que en el caso de los padres es del 27%. El capital cultural institucionalizado obtenido por los doctorantes ha sido producto del esfuerzo aislado, como se ha señalado en la última parte del capítulo tercero, por tanto, la aplicación a su formación doctoral implica mayor trabajo y dedicación, a diferencia de otros estudiantes de doctorado que se encuentran en un medio social, con padres con altos niveles de estudio.

El acceso a los bienes culturales (libros, revistas, computadora, internet), como medios de consulta en la formación de un estudiante, son instrumentos que los alumnos del doctorado obtuvieron, al alcanzar la independencia familiar. El bajo nivel educativo alcanzado por los padres, así como el medio social de origen, forjaron a lo largo de la formación de los doctorantes a multiplicar sus esfuerzos conforme incrementaban los niveles de estudio.

La educación de los doctorantes, adquirida en el seno familiar, ante el bajo nivel de estudio de los padres, se fundamenta principalmente en respetar las normas y los deberes sociales. La responsabilidad, el respeto, la perseverancia, la disciplina, la superación y la tenacidad son los principales valores que heredaron de sus padres, los doctorantes. La cultura del esfuerzo,

es una de las principales características que demuestra el estudiante del doctorado en su recorrido como alumno en el sistema académico, factor que se refleja en el deseo por alcanzar el grado, el 93% de los alumnos del doctorado manifestó tener interés por obtener el grado de doctor.

La cultura del esfuerzo se observa, no sólo, en la integración académica del doctorante, también en sus hermanos. El nivel de estudio que predomina en los hermanos de los estudiantes del doctorado es la secundaria, con un 66.6%, de los cuales, la mayoría, el 61% alcanzó los niveles de licenciatura, el 27.7% de éstos tienen estudios de posgrado.

La familia como primera instancia de formación y de integración social, es el espacio, en donde los doctorantes conocieron las normas y los deberes sociales, además, de heredar, entre otros principios; la responsabilidad, la perseverancia, la disciplina y la superación. La adquisición del conocimiento de los estudiantes del doctorado, en la integración universitaria, a partir del medio social familiar de bajo nivel académico, implicó, como se ha señalado, un mayor esfuerzo.

Los estudiantes del doctorado, al integrarse a la vida productiva, así como a la formación y manutención de su propia familia, no obstante los valores heredados (responsabilidad y disciplina), comienzan a tener toda una serie de distractores en su formación doctoral, debido a las múltiples acciones y prácticas que desarrollan en sus diferentes áreas de trabajo. A partir de la pregunta central de la investigación. Conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a los tiempos señalado en el RGEP de la UNAM, concluimos, a partir de los resultados de la indagación a las siguientes consideraciones.

Los motivos de la baja eficiencia terminal, en el doctorado de pedagogía, son multifactoriales, sobresaliendo los siguientes casos: la excesiva carga laboral que tienen los estudiantes del doctorado, el poco apoyo brindado por las instituciones en donde laboran en cuanto a descargas de horas de trabajo,

el limitado tiempo para estudiar los temas a analizar en los seminarios y en la formulación de la investigación, los alumnos, en la mayoría de los casos no cuentan con beca, la escasa relación que tienen los alumnos con el comité tutorial y el tutor (debido a las intensas cargas de trabajo de los tutores), la escasa experiencia y trayectoria en la investigación de algunos tutores, la desarticulación de los seminarios impartidos en el doctorado, la permanencia de grupos cerrados en el posgrado (formación e integración de grupos de profesores con prácticas aisladas, renuentes a la convivencia y participación académica y a la transmisión de información), la pesada burocracia administrativa que obstaculiza los trámites para la obtención del grado, la escasa formación epistemológica y metodológica que tienen los alumnos, problemas familiares, la poca preparación de los doctorantes en el ámbito de la investigación, son; entre otros motivos, elementos fundamentales que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a los tiempos señalados en el RGEP de la UNAM.

## CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la pregunta central de la investigación que radica en conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía en la FES Aragón, (1999-2003), conforme al tiempo señalado en el RGEP (de cuatro a ocho semestres, y en caso excepcional, el comité académico podrá otorgar cuatro semestres adicionales). Con base en los resultados del cuestionario aplicado a 18 doctorantes, entre los cuales entrevistamos a 10 de ellos, y apoyados en los referentes teóricos de Bourdieu (habitus, campo y capital cultural), con el deseo de realizar, mediante el carácter racional del conocimiento científico, ejercitar el relacionismo metodológico propuesto por Bourdieu. Concluimos nuestro trabajo de investigación con las siguientes consideraciones.

Los resultados obtenidos de la indagación, de acuerdo al proceso de nuestra investigación son los puntos firmes de nuestra verdad, misma que de acuerdo a Karl Popper es verdad parcial y transitoria en tanto que está a la espera de una verdad nueva que venga a corregirla y a falsearla, en este sentido, el corolario recogido en la presente investigación, con base a nuestra verdad, nos lleva a la determinación de conformar las siguientes conclusiones.

Al ubicar y problematizar el tema de la investigación, conocer los motivos de la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía de la FES, Aragón, a partir de la acotación de los actores a estudiar; 18 de un universo de 31 alumnos del doctorado de pedagogía de las primeras cuatro generaciones (1999-2003). La estructura de la investigación se sustenta en cuatro capítulos y las consideraciones finales.

El capítulo uno, giró en torno al análisis documental del contexto histórico del posgrado en México, en este capítulo indicamos, el papel que jugaron algunas Instituciones de Educación Superior del país en la propagación de los estudios del posgrado, a partir de los años cuarenta del siglo XX hasta principios del siglo XXI. El recorrido histórico de los estudios de posgrado en México, entre otros aspectos, permitió observar la importancia que tienen los

estudios de maestría y doctorado en el crecimiento y desarrollo del país, mayor resonancia alcanzan en la llamada sociedad del conocimiento, tal como lo señaló, Juan Ramón de la Fuente, ex rector de la UNAM en su participación en la sesión inaugural de la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior, organizada por la UNESCO, el 5 de julio del 2009 en París, Francia: “vivimos en una sociedad movida por el conocimiento, donde las personas educadas y sus ideas son la riqueza de las naciones. Pero debemos aceptar que muchos asuntos discutidos en 1998 (primera Conferencia Mundial de Educación Superior) permanecen en nuestras agendas: acceso, pertinencia, responsabilidad, continuidad y, sobre todo compromiso social (...)” (Medina, 2009, p. 3).

A la par de los puntos pendientes en la agenda de la primera Conferencia Mundial de 1998, indicados por el ex rector de la UNAM, Juan Ramón de la Fuente, con los señalados en el primer capítulo, en cuanto al número reducido de doctores por millón de habitantes, el número restringido de graduados con el grado de doctor de la Población Económicamente Activa, la centralización de los programas de doctorado en México, el reducido número de programas de doctorado con becas, así como los acotados porcentajes de graduados en el doctorado, de manera particular en el área de educación y humanidades, muestran, algunas de las problemáticas por las que atraviesa la educación superior, particularmente el posgrado en México.

La ubicación sociohistórica del primer capítulo, facilitó, a partir del análisis histórico del posgrado en México, en el ejercicio deductivo, continuar, en el capítulo dos, con el panorama contextual del posgrado de pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El capítulo dos da cuenta, mediante el análisis documental, del recorrido histórico del doctorado de pedagogía en la UNAM, por otra parte, a partir de una breve reseña ubica algunos antecedentes de la FES Aragón y la institucionalización del doctorado de pedagogía.

En el capítulo tres, a partir del escenario contextual, desarrollado en los dos primeros capítulos, giró en torno a la estructura metodológica utilizada en

la investigación, espacio en el que exponemos, entre otros aspectos, el ejercicio epistemológico, el diseño e instrumento (cuestionario) aplicado a los agentes investigados, el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de nuestra investigación de campo, por último agregamos un apartado en el que a partir de algunos datos estadísticos realizamos una descripción analítica. Los resultados de la entrevista en conjunción con el cuestionario, son considerados en el capítulo cuatro.

El capítulo cuatro me permitió, a partir de la conjunción de los resultados de la entrevista y del cuestionario aplicado a los agentes investigados cerrar la investigación. En este capítulo doy cuenta, en base a la revisión y al análisis de los capítulos anteriores, en los que se refleja la estructura de la investigación; estado del arte, contexto, metodología y los resultados que arrojó la investigación de campo, tener los elementos para contestar la pregunta central de la investigación, haciendo a un lado, otros temas de investigación; que van desde el conocer los niveles de calidad de las tesis presentadas de los doctores de pedagogía de la FES Aragón, el impacto en el modo de vida de los doctorantes al obtener el grado de doctor, la construcción de la pedagogía como una ciencia, y/o comprender las debilidades y fortalezas del doctorado de pedagogía de la FES Aragón.

En este capítulo doy cuenta del entramado conceptual desarrollado a partir de los referentes teóricos de habitus, campo y capital cultural, elementos utilizados en la explicación del análisis de los resultados obtenidos del cuestionario y la entrevista, aplicado a los 18 doctorantes.

A partir de la pregunta central, de nuestra investigación, conocer los motivos que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a lo señalado en el RGEP de la UNAM, se ha llegado a la siguiente conclusión.

Como se ha indicado anteriormente. Los motivos por los que los doctorantes de la FES Aragón (1999-2003) no logran obtener el grado de acuerdo a los tiempos que marca el RGEP, son multifactoriales, sobresaliendo

los siguientes casos: la excesiva carga laboral que tienen los estudiantes del doctorado, el poco apoyo brindado por las instituciones en donde laboran en cuanto a descargas de horas de trabajo, el limitado tiempo para estudiar los temas a analizar en los seminarios y en la formulación de la investigación, los alumnos, en la mayoría de los casos no cuentan con beca, la escasa relación que tienen los alumnos con el comité tutorial y el tutor, debido a las intensas cargas de trabajo de los tutores, la escasa experiencia y trayectoria en la investigación de algunos tutores, la desarticulación de los seminarios impartidos en el doctorado, la permanencia de grupos cerrados en el posgrado, la pesada burocracia administrativa que obstaculiza los trámites para la obtención del grado, la escasa formación epistemológica y metodológica que tienen los alumnos, problemas familiares, la poca preparación de los doctorantes en el ámbito de la investigación, son; entre otros motivos, elementos fundamentales que propician el bajo índice de obtención del grado en los alumnos ingresados al doctorado en pedagogía de la FES Aragón, de acuerdo a los tiempos señalados en el RGEP de la UNAM.

Los estudiantes del doctorado al no contar con beca (sólo el 38% era acreedor a una beca) tiene necesariamente que laborar para la manutención de la familia. De los 18 encuestados, doce son casados o viven en unión libre, este factor representa en términos porcentuales que el 66.6% de los doctorantes son casados. Del total de los casados, el 8% ha obtenido el grado de Doctor, situación que aumenta en el caso de los solteros, el 50% de ellos ha logrado la meta ser Doctor, el otro 50% son candidatos a Doctor. Las prácticas y las disposiciones en cuanto a tiempo invertido al estudio por los casados son menores a la de los solteros. Las obligaciones en relación a la proporción de bienes materiales de existencia, la atención a la pareja y a los hijos, son entre otros, las necesidades que tienen que cubrir los casados.

El factor económico, como otros elementos influyen en la obtención del grado. Los estudiantes del doctorado al prestar sus servicios como docentes, reducen los tiempos de dedicación al doctorado. Provocando en algunas ocasiones mayor concentración y dedicación al trabajo que al propio estudio



del doctorado, así lo confirman el 66% de los encuestados al señalar que el principal motivo que no permite obtener el grado es la excesiva carga laboral.

El campo de la educación superior es el espacio social en el que se relacionan los agentes del posgrado en pedagogía de la FES Aragón, particularmente al desempeñarse como profesores de posgrado; el 83% de los agentes indicó trabajar como maestro en algún posgrado; el 17% restante labora en licenciatura y como funcionarios de la academia en el nivel superior. Por tanto, es de considerar que el 100% de los agentes del doctorado se encuentran en el campo de la educación superior. Dos alumnos, además de laborar en el nivel superior son docentes en secundaria y bachillerato, uno por cada subsistema.

El espacio social en el que se relacionan prioritariamente los agentes del posgrado es en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El 83% labora en las instalaciones de esta institución educativa; el 17% restante laboran en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); Escuela Nacional de Maestros (ENM); y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM). Sólo un alumno del total de los encuestados y entrevistados no mencionó espacio alguno de labor, por lo que podemos señalar que el 94% de los actores del posgrado se encuentran en los recintos universitarios, por tanto, su relación sigue siendo en el campo de la educación superior.

La excesiva carga de trabajo, aunada a los desplazamientos entre los lugares de trabajo y el lugar de habitación de los doctorantes, se convierten en factores que limitan los tiempos de estudio de los alumnos del doctorado. En términos generales, la mayoría de los agentes del doctorado en pedagogía dedican 10 horas a la semana al trabajo de tesis. El poco tiempo otorgado a la investigación es uno de los motivos que provocan el alto índice de alumnos que no logran obtener el grado de Doctor.

Otro de los motivos del alto índice de alumnos que no obtienen el grado de Doctor tiene que ver con la excesiva carga de trabajo de los Tutores que al ser muy demandados en diversas actividades de investigación, docencia y

asesoría en diferentes instituciones, tienen poco tiempo disponible para sus tutorantes, hecho que provoca, entre otras cosas, mínima relación entre alumnos y tutores.

La poca experiencia y trayectoria en la investigación de algunos tutores (advierten los doctorantes entrevistados) repercute en el problema de la obtención de grado, y más aún cuando (argumentan los entrevistados) muestran falta de habilidad en la investigación. Estos Doctores martirizan la relación con el alumno a partir de una cultura de dominación del saber, pero nunca guían el proceso de realización del trabajo de tesis. “(...) Frischer, (2000) (...) distingue tres tipos de liderazgo en la relación asesor de tesis-alumno de programas de doctorado.

En primer lugar describe a un líder autoritario como el director de tesis que toma las decisiones más importantes del trabajo sin la participación del alumno e instruye a detalle a los estudiantes sobre lo que tienen que hacer. Este tipo de líder es muy efectivo; sus estudiantes realizan mucho trabajo y suelen terminar en los plazos establecidos. El autor no comenta el efecto de este tipo de liderazgo en el logro de la autonomía del estudiante, (...) El segundo tipo de liderazgo abordado por Frischer es el de tipo democrático. El líder democrático estimula al estudiante a proponer sus ideas para el desarrollo del proyecto de tesis, se preocupa por retroalimentar al alumno con sus comentarios que, regularmente, propician la búsqueda de nueva información o nuevas interpretaciones por parte del estudiante. Según el autor, el líder democrático logra mayor calidad en el trabajo de sus estudiantes y posiblemente mayor autonomía. El tercer considerado por Frischer, y que según él en todos los casos, tiene un efecto dañino significativo en el trabajo es el tipo de liderazgo *laissez-faire*. En este caso los directores dejan a los estudiantes en completa libertad de acción para manejar los materiales o participar en el trabajo y no evalúan ni comentan sus avances excepto cuando el propio estudiante lo solicita. Este tipo de líderes obtienen malos resultados tanto en lo referente a la calidad como a la cantidad de trabajo desarrollado por los aspirantes al grado; (...)” (Fresán, 2002, p. 108).

La existencia de grupos cerrados de Doctores al interior de la institución, en este caso de la propia FES Aragón, La Facultad de Filosofía y Letras, y el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) provoca que las competencias y pugnas por puestos de interés de los diferentes equipos, involucren a los alumnos en uno u otro bando, dificultando la relación con los Doctores. Situación que repercute negativamente en el proceso y desarrollo de la investigación y tesis de los estudiantes. Este aspecto crece ante la lenta burocracia relacionada con los trámites de documentación, así como de la tardanza de la firma de algunos de los sinodales.

El doctorado de pedagogía en la UNAM, inmiscuido en el campo científico, como cualquier campo (económico, político, religiosos, educativo, etc.) presenta la existencia de pugnas por el poder. “El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (...) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha competitiva que tiene por desafío específico el monopolio de la autoridad científica, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o, si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia” (Bourdieu, 2000, p. 12).

Además de la situación, a la que se enfrentan cotidianamente los alumnos, en su formación doctoral, más allá de una cordial relación familiar que tienen los doctorantes con sus padres y hermanos, no están ajenos a los problemas de salud o de cualquier otra índole por las que atraviesan los miembros de la familia, repercutiendo en sus tareas como alumnos. Otro aspecto importante a considerar, con impacto negativo en la obtención del grado, es la nula convivencia, entre los doctorantes y los miembros de la familia, ya que no comentan los temas relacionados con los seminarios o de investigación que permitan perfeccionar la indagación. El 44% de las madres de los doctorantes cuentan con primaria incompleta, el 27% de los padres tienen la primaria incompleta, los hermanos, en la mayoría de los casos, tienen un nivel de estudio de secundaria, con un 66%.

El nivel de estudio de la pareja de los alumnos del doctorado, a diferencia de los miembros de su familia nuclear, es de licenciatura, con un 77% como grado máximo. La relación de pareja, en la mayoría de los casos, repercute de manera negativa en la obtención de grado (como indicamos en párrafos anteriores, en donde se resalta que el 8% de los casados ha obtenido el grado, en el caso de los solteros la proporción es en un 50%). La responsabilidad en la manutención de los bienes materiales y de todo lo que implica sostener la propia familia son distractores que dificultan el quehacer como alumnos del doctorado, provocando con ello, una variable más que contribuye a la baja eficiencia terminal.

La falta de seguimiento institucional a los doctorantes, la desarticulación de los seminarios impartidos en el doctorado, la escasa formación epistemológica, así como la falta de preparación por parte de los estudiantes del doctorado, son entre otros motivos, elementos fundamentales del alto índice de estudiantes que no logran obtener el grado de Doctor en pedagogía, en los tiempos que señala el RGEP.

En este sentido y a partir del supuesto de la investigación sostenemos que el alto índice de alumnos que no han obtenido el grado de Doctor en pedagogía, en el programa de doctorado en pedagogía de la FES Aragón, inscritos en las primeras cuatro generaciones de los años de 1999 a 2003, es resultado de la mínima disposición que tuvieron los estudiantes durante su formación doctoral, debido a las múltiples acciones y prácticas que desarrollaron en sus diferentes áreas de trabajo, motivo por el cual se incrementan los distractores en la percepción y apreciación en su quehacer como alumnos del doctorado.

En términos bourdianos, la respuesta a la pregunta central de la investigación, la exponemos en base a tres referencias específicas; espacio social, prácticas y acciones, y capital cultural.

El campo pedagógico, al menos el descrito por los estudiantes del doctorado, es un espacio social en el que sus agentes involucrados tienen como característica principal, permanecer en constante movimiento de una institución educativa a otra, como única forma de mantener el tiempo completo, en horas de trabajo en diferentes centros educativos, en algunos casos, en distintos niveles de estudio. El escaso apoyo en becas de instituciones públicas o privadas, así como de los centros de trabajo en donde laboran los doctorantes, se convierten en factores que obligan a los alumnos del doctorado a reducir los tiempos de estudio, al ser absorbidos por sus labores cotidianas, como profesores, administrativos y/o funcionarios.

Permanecer concentrados el mayor tiempo en las diferentes áreas de trabajo, reduce la relación de trabajo que deben tener los doctorantes con su tutor y el comité tutorial, en el proceso de la formulación y desarrollo de la investigación de tesis. Uno de los principales motivos de la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía, es la excesiva carga laboral que tienen los agentes en el campo pedagógico, espacio social en el que se encuentran los estudiantes del doctorado.

Los estudiantes del doctorado de pedagogía, tienen a partir de sus intereses que trabajar en su formación doctoral y continuar laborando en sus áreas en donde se desempeñan como profesores, investigadores y/o funcionarios. El programa de pedagogía, al encontrarse en el campo educativo, lugar en el que se encuentran los doctorantes, esto es, el espacio en donde se relacionan y luchan por mantener o ascender posiciones, a partir de la disposición de obedecer las reglas que marca el juego, en este caso, las que indica el programa de doctorado en pedagogía y las señaladas por las instituciones en las que laboran, reduce los tiempos de estudio de los alumnos en el doctorado.

En resumen el papel que juegan los alumnos del doctorado, en su formación, se fundamenta en respetar y jugar las reglas establecidas en el programa del doctorado de pedagogía, no obstante la excesiva carga de trabajo, así como de otras labores que desempeñan; la manutención de los

bienes materiales de la familia, la atención a la relación con la pareja y con los hijos. Ante la carga de trabajo que se representa en el campo pedagógico, por ser un espacio en el que los profesores, para mantener el tiempo completo tienen que laborar en diferentes instituciones educativas, así como en distintos niveles de estudio. Los doctorantes, como agentes involucrados en el campo pedagógico, tienen como tarea, además de su labor como profesores, funcionarios y/o investigadores, obtener el grado de Doctor.

Las prácticas y acciones sociales de los doctorantes, se desarrollan a partir de las conductas, disposiciones y percepciones originadas en la familia. “La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar” (Bourdieu, 1987, p. 11). En el caso particular de nuestra investigación, los agentes a indagar son estudiantes del doctorado en pedagogía, en donde el éxito radica, en la obtención del grado.

Siguiendo el planteamiento hipotético de Bourdieu, el autor indica que el impacto de la desigualdad en el rendimiento escolar de los niños de procedencia de diferentes clases sociales depende del medio social de desarrollo (núcleo familiar, bienes con los que cuenta; libros, cuadros, viajes) en contraposición a la inversión educativa, como lo indican los economista, con la teoría del capital humano. (Bourdieu, 1987, p. 11-12).

Bourdieu señala que el capital cultural “(...) puede existir bajo 3 formas: en *el estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en *el estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc.; y finalmente en *el estado institucionalizado*, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural, -que supuestamente debe garantizar- propiedades totalmente originales” (Bourdieu, 1987, p. 12).

Como se ha señalado, en el capítulo cuatro, el capital cultural en el estado institucionalizado que tienen los padres de los doctorantes refleja un bajo nivel de estudio. Los estudios de los padres de los alumnos del doctorado, se mantienen, en un alto porcentaje, en el nivel primario.

El capital cultural en el estado objetivado, con el que se relacionaron los estudiantes del doctorado en el núcleo familiar, al igual que el capital cultural institucionalizado, también se mantiene en un bajo nivel. El hogar familiar en el que crecieron los alumnos del doctorado no cuenta con libros, revistas, diccionarios y computadora. La relación que tienen los doctorantes con bienes materiales en el hogar, se inicia ya avanzada su formación (licenciatura y maestría), en algunos casos, en el doctorado.

El escaso recurso de bienes materiales, en el hogar de crecimiento, así como el bajo nivel de estudio institucionalizado de los padres de los estudiantes del doctorado en pedagogía, son factores que obligan al alumno, a multiplicar los esfuerzos en la formación doctoral. El esfuerzo en la adquisición del conocimiento, como proceso cultural interiorizado que realizan los doctorantes, en el capital cultural, en el estado interiorizado, es mayor, al de otros agentes, con padres que tienen altos niveles de estudio y que cuentan con un hogar abastecido con bienes materiales.

El análisis, a partir de la diferencia, en cuanto al estudio realizado por Bourdieu, y el que hemos presentado, consideramos, de la misma manera, como lo hace el sociólogo Francés, que el rendimiento escolar, en el caso de nuestra investigación, de los estudiantes del doctorado, depende del medio social en el que crecieron. Las prácticas y acciones que desarrollan los doctorantes son adquisiciones sociales tratadas en un primer momento en el núcleo familiar, en un segundo nivel en la escuela. El éxito escolar que radica en la obtención del grado, en los estudiantes del doctorado, logro que no ha sido alcanzado por la mayoría de los doctorantes, está encauzada en las motivaciones de la superación, la permanente inquietud por conocer y manejar elementos en sus prácticas como docentes e investigadores, así como de

establecer vínculos con otras personas e instituciones escolares que establezcan las condiciones para mejorar su espacio laboral.

A pesar de los multifactoriales motivos que propician la baja eficiencia terminal en el doctorado de pedagogía, así como los bajos niveles de bienes culturales y de estudio de los padres de los doctorantes. Los estudiantes del doctorado, señalaron el interés por adquirir el grado. La atribución, en la obtención del grado, se debe a la responsabilidad, el respeto y la honestidad, valores adquiridos en el núcleo familiar, aunados a los principios de la perseverancia, la constancia, la organización, la disciplina, la superación y la solidaridad.



## **A MANERA DE PROPUESTA**

Más allá de la estructura organizacional del país en general y de la definición de una política nacional del posgrado, así como de las circunstancias y necesidades de vida del hombre, en este caso de los doctorantes; la siguiente propuesta, surge a raíz de los resultados obtenidos de la investigación realizada. La propuesta pretende aportar un elemento que posibilite aumentar el número de alumnos en la obtención del grado de Doctor en el posgrado de pedagogía de la FES Aragón.

El papel de las autoridades del posgrado conjuntamente con la dirección de la Facultad de Aragón, y considerando el objetivo del plan de estudio del doctorado en pedagogía de “preparar al alumno para la realización de investigación original y proporcionarle una sólida formación disciplinaria para el ejercicio académico o profesional del más alto nivel en el campo de la pedagogía y la educación” (Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, FFyL/ENEP Aragón/CESU/UNAM, p. 49), debe contemplar la formalización de una formación transdisciplinaria, es decir, desarrollar la dinámica de los seminarios que se llevan a cabo desde diferentes disciplinas hacia un mismo fin, que es la investigación del alumno, más allá de la educación tecnocientífica y economicista, por lo que éstas deben de considerar las humanidades, las artes, en general al hombre y a su entorno. La revolución científica, en la segunda etapa de la transdisciplinariedad no reconoce los objetos de estudio como parcelas aisladas, sino como sistemas complejos que forman una totalidad, un todo organizador. Relacionar las diferentes vertientes y/o corrientes de los seminarios proporcionados por los profesores hacia el trabajo de investigación del alumno, debe ser la labor transdisciplinaria del doctorado, más aún cuando se trata de la pedagogía.

La pedagogía que como ciencia, arte o técnica tiene como tarea, entre otras misiones comprender las políticas de gobierno y su impacto en la educación, los programas nacionales de educación, los sistemas educativos, las teorías pedagógicas, técnicas y metodologías capaces de aprehender las prácticas educativas; entre otros factores. Son los fenómenos a estudiar, en el

ejercicio disciplinario de investigación que marca el programa del doctorado en pedagogía.

Para Dewey es de suma importancia vincular la filosofía con la ciencia de la educación, como para Durkheim es significativo comprender que la pedagogía es una teoría práctica, que no estudia científicamente los sistemas educativos, aunque sí reflexiona sobre ellos. Para Mialaret, es valioso hablar de las ciencias de la educación (en plural) a partir del reconocimiento de explicar el tema de la educación de forma interdisciplinaria y no desde una sola disciplina. Félix Von Cube no hace distinción alguna entre pedagogía y ciencia de la educación, por lo que para este autor es igual la una que la otra. Alfredo Furlán, en cambio, indica que el objeto de la pedagogía es la intervención que busca optimizar las prácticas educativas, tesis semejante a la de Emilio Durkheim.

Más allá de la variedad y dispersión de las licenciaturas de formación de los estudiantes del doctorado en pedagogía, la cuestión radica en establecer la relación y armonía de los campos de conocimiento en el doctorado en pedagogía en la UNAM, que facilite su desarrollo. Para ello es necesario tomar en cuenta las diferentes carreras de formación que tienen los alumnos inscritos en el programa del doctorado. Apoyándose por otra parte en las líneas de investigación y formación que comprende el programa; “Antropología cultural; Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación; Política, economía y planeación educativas; Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica; Filosofía de la educación y teorías pedagógicas; Historia de la educación y la pedagogía; Desarrollo humano y aprendizaje; Sistemas educativos formales y no formales; Sociología de la educación; Temas emergentes” (Programa de maestría y doctorado en pedagogía, 1999, p. 26).

Los campos de conocimiento tienen que abarcar la transdisciplinariedad de las ciencias humanas y sociales, tecno-científicas y economicistas, en general al hombre y a su entorno, mediante la relación entre las diferentes licenciaturas, sin perder de vista la particularidad de estudio de cada una de

ellas. El legado de la pedagogía al abarcar la educación, el hombre, y con ellos los factores políticos, económicos, sociales y culturales, entre otros elementos, y su relación con la sociología, la etnografía, la filosofía, la psicología, entre otras disciplinas, así lo demandan.

## BIBLIOGRAFÍA

Aceves Rodríguez, Sergio Concepción, (2000). “*Antecedentes de los posgrados en educación en México*”. En *La tarea*, No. 13-14, septiembre, México.

Aguirre Lora, María Esther, (2001) (Coordinadora). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recursos*, México, CESU/UNAM/FCE.

Alvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis, (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, México, Paidós.

Alvarez Larrauri, Selene, (2004). “*Habitus, campo y violencia simbólica*”, en. *Acta sociológica*, Nueva época, número 40, enero-abril de 2004, pp. 179-213.

Àlvarez Germàn, Mendiola, (2002). “*La calidad y la innovación de los posgrados*”, en. *Revista de la educación superior*, ANUIES, volumen XXXI, número 124, octubre-diciembre de 2002, pp. 31-38.

Ander-Egg, Ezequiel, (1995). *Técnicas de investigación social*, Argentina, Lumen.

ANUIES (2004). *Posgrado. Anuario Estadístico*, México

------(2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México.

------(2007). *Consolidación y avance de la educación superior en México, elementos de diagnóstico y propuestas*, México.

------(2003). *Catálogo de programas de posgrado en México*.

Avanzini, Guy, (2000), (Coordinador). *La pedagogía hoy*, México, FCE.

Arredondo Galván, Martiniano, et. al, (1989). *Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa*. Cuaderno del CESU, No. 13, México, CESU/UNAM.

Arredondo Galván, Martiniano, (1998). "La educación superior: el posgrado", en *Un siglo de educación en México*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, FCE.

Arredondo Galván, Martiniano, et, al, (1997). "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de caso sobre las prácticas y procesos de formación" en OMNIA, No. 36-37, año 1997, pp. 101-107.

Arredondo Galván, Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes. (coords) (2004). *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Arredondo Galván, Martiniano, et, al. (2006). "Políticas del posgrado en México," en. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, número 045, mayo de 2006, pp. 1-23.

Archivo. FFyL, Planes de estudio 213.

-----, Planes de estudio 39/213.1

Baert, Patrick, (2001). *La teoría social en el siglo XX*, España, Alianza.

Bachelard, Gaston, (1979). *La formación del espíritu científico*, México, siglo XXI.

-----, (2003). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un nuevo espíritu científico*, Argentina, Amorrortu.

Baranger, Denis, (2004). Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu, Argentina, Prometeo.

Bartomeu, Montserrat, et, al, (1992). *Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía*, los cuadernos del acordeón, No. 16, México, UPN.

Bokser M. Liwerant. Judit, (Coord) (2003). *Las ciencias sociales, universidad y sociedad*, México UNAM.

Bolaños, Bernardo, (2008). *Breve introducción al pensamiento de Pascal*, México, UAM.

Boltvinik, Julio y Enrique Hernández Laos, (2006). *Pobreza y distribución del ingreso en México*, México, S. XXI.

Bourdieu Pierre y Wacquant Loic J.D, (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, (1988). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

-----,(2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina, siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y Chamboredon, Jean-Claude, (1999). *El oficio del sociólogo*, México, siglo XXI.

Bourdieu, Pierre, (1990). *Sociología y Cultura*, México. Grijalbo-CONACULTA.

-----, (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, siglo XXI.

-----, (2000). *Cuestiones de sociología*, España, Istmo.

-----, (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Argentina, Nueva Visión.

-----, (1999). *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, España, Anagrama.

-----,(1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.

-----,(1991). *El sentido práctico*, España, Taurus Humanidades.

-----,(2000). *Poder, derecho y clases sociales*, España, Desclée.

-----, (2000). *La miseria del mundo*, Argentina, FCE.

-----, (2005). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.

-----, (2004). *El baile de los solteros*, Barcelona, Anagrama.

-----, (1976). *Le champ scientifique. Actes de la recherche en sciences sociales*, No. 2-3, 2<sup>o</sup> année, juin 1976, Paris. Tr. Martiniano Arredondo G. 29. pp.

-----, (1987). "Los tres estados del capital cultural", en *Revista Sociología*, vol. 2, núm. 5.

----- (2008). *Homo Academicus*, Argentina, S XXI.

-----, (1996). *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.

-----, (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.

-----, (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona, Anagrama.

Bonnewitz, Patrice, (2006). *La sociología de Pierre Bourdieu*, Argentina, nueva visión.

Bunge, Mario, (1999). *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*, México, siglo XXI.

Carrillo Avelar, Antonio, Escamilla S. Jesús y Serrano, C. José Antonio, (Coords), (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*, México, cuadernos de la ENEP Aragón/UNAM.

Castrejón Diez, Jaime, (1992). *La universidad y el sistema*, México, Trillas.

Cerejido, Marcelino, (2002). Formando investigadores pero no científicos, en. *Revista de educación superior*, ANUIES, volumen XXXI, número 124, octubre-diciembre, pp. 125-135.

Colección Educación Superior, (2003). Tomo I. *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*, México, CIICH-UNAM.

Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid, (2004). *Los agentes de la Investigación educativa en México. Capitales y habitus*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

CONACYT, (2005). Informe general del Estado de la Ciencia y la Tecnología, México.



Cordera, Rolando, Patricia Ramírez Kuri y Alicia Ziccard, (coordinadores), (2008). *Pobreza, desigualdad y exclusión social en la ciudad del siglo XXI*, México, IIS/UNAM-S. XXI.

Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (1991). *Programa Nacional del Posgrado, Modernización educativa*, núm. 6, México, SEP.

De Alba, Alicia. "Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipos de las teorías educativas" en A. De Alba, (Coord.), (2002) en. *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU.

De Alba, Alicia (Coordinadora.), (2002). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México. CESU.

De Alba, Alicia, (1987). (recopilación y presentación), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, CESU/UNAM.

De Alba, Alicia (Coordinadora), (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*, México, COMIE/SEP/CESU.

De Garay Sánchez, Adrián, (2004) *Integración de los Jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*, México, Pomares/CESU-UNAM/UAM-A.

De Garay Sánchez, Adrián, (2004). *los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*, México, ANUIES.

Dewey, Jon, (1964). *La ciencia de la educación*, Argentina, Losada.

Diario oficial, octubre 13, 1924.

*Diccionario de las ciencias de la educación*, (1997).

Ducoing Watty, Patricia, (Coordinadora), (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*, México. COMIE/IPN.

Ducoing, Patricia y Azucena Rodríguez, (Coords), (1990). *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM/UNESCO/ANUIES.

Ducoing, Patricia, (1990). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954, tomo I y II*. México, CESU-UNAM.

Durkheim, Emilio, (1997). *Educación y sociología*, México, Colofón.

-----, (2006). *El suicidio*, México, Éxodo.

-----, (1998). *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*, Argentina, Losada.

-----, (2002). *La educación moral*. España, Morata.

Esquivel Larrondo, Juan Eduardo, (coordinador), (2002). *La universidad hoy y mañana, el posgrado latinoamericano*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Fowler, Hill, (Coord.), (2005). *Presidentes mexicanos*. T. II. (1911-2000), México, INEHRM.

“Fundación este país, A.C.” En *Este País, tendencias y opiniones*, número 169, abril de 2005, pp. 4-16.

Franco, Frabboni y Minerva Franca Pinto, (2006). *Introducción a la pedagogía general*, México, S. XXI.

Fresán Orozco, Magdalena, (2002). La asesoría de la tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente, en. *Revista de la educación superior*, ANUIES, volumen XXXI, número 124, octubre-diciembre de 2002, pp. 103-123.

Fried Schnitman, Dora, (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Argentina, Paidós.

Freire, Paulo, (2002). *Pedagogía del oprimido*, México, siglo XXI.

Gandarilla Salgado, José Guadalupe, (compilador), (2007). *Reestructuración de la universidad y del conocimiento*, México, CIICH-UNAM.

García Salord, Susana, (Tesis doctoral), *Estudio sociantropológico de las clases medias urbanas en México: el capital social y el capital cultural como espacios de constitución simbólica de las clases sociales*, México, IIA/FFyL/UNAM.

García Salord, Susana, (2004). "Aportes de Pierre Bourdieu en uso práctico, en. *Acta sociológica*, nueva época, número 40, enero-abril de 2004, pp. 215-255.

Garduño Roldan, Susana Asela, (1998). "La titulación en los posgrados: un reto que enfrentar" (2da parte) en desarrollo académico. No. 17, diciembre, México.

Geneyro, Juan Carlos. "Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria" en A. De Alba, (Coord.) (2002). *teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU.

Giroux, Sylvain, y Ginette Tremblay, (2004). *Metodología de las ciencias humanas*, México, FCE.

Goetz, J. P. Y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España, Morata.

Gutiérrez, Alicia, (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba/Universidad Nacional de Misiones.

Hernández Sampieri, Roberto, et, al. (2006). *Metodología de la investigación*, México, McGrawHill

Hargreaves, Andy, (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, España, Morata.

Heller, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

----- (1998). *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

Informe general del estado de la ciencia y la tecnología, (2005). México, CONACYT.

Hoyos Medina, Carlos Ángel, (1997). (Coordinador), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, PyV/CESU/UNAM.

Ibarra Colado, Eduardo, (Coordinador), (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*, México, UAM-I.

Jiménez, Isabel, (Coordinadora), (2004). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu, y su obra*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Jiménez Lozano, María de la Luz y Felipe de Jesús Perales Mejía, (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, México, pomares/UPN/ G. Coahuila.

Juárez Hernández, Fernando, (2007). *Pedagogía: ¿Disciplina en extinción? Atinos y desatinos de un estatuto*, México, pomares/UPN.

Juárez Núñez, José Manuel y Sonia Comboni, (coordinadores), (2000). *Globalización, educación y cultura: un reto para América Latina*, México, UAM.

Latapí, Pablo, (1981). *Política educativa y valores nacionales*, México, Nueva imagen.

-----, (2004). *La SEP por dentro, comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE.

-----, (2008). *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los secretarios de educación (1963-2006)*, México, FCE.

Levy, Daniel C, (2000). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, CESU/Miguel Ángel Porrúa.

Lischetti, Mirtha, Neufeld, María Rosa y Trincherro, Hugo, (directores de colección), (2000). *Pierre Bourdieu. Intelectuales, política y poder*, Argentina, Eudeba.

Lineamientos Generales para el Funcionamiento del Posgrado, (2007), UNAM.

Luengo, Enrique, (Compilador), (2001). *Educación, mundialización y democracia: un circuito crítico*, México, ITESO/UIA/UNESCO.

Luzuriaga, Lorenzo, (1991). *Pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

Maerk, Johannes y Magali Cabrolié, (1999). (Coordinadores), *¿existe una epistemología latinoamericana?*, México, UQR/PyV.

Marz, Fritz, (2001). *Introducción a la pedagogía*, España, Sígueme.

Martínez, J.S, (1998). "Las clases sociales y el capital", en P. Bourdieu, en línea <http://sociologia.usal.es/mfe/content/Documentos/Materiales.htm>.

Martínez Rizo, Felipe, (1995). *Los posgrados en educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, diversidad y complementariedad*, México, UAA/programa interinstitucional de investigaciones sobre educación superior.

Medina Viedas, Jorge, “No es hora de lamentos sino de trabajar por el bienestar social: Juan Ramón de la Fuente.” En *milenio-campus*, número 328, jueves 9 de julio del 2009. p. 3.

Medina Peña, Luis, (2000). *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994*, México, FCE.

Memoria del coloquio. La pedagogía hoy, (1994). FFyL/UNAM.

Menéndez, Libertad, “la Facultad de Filosofía y Letras, breve síntesis de su trayectoria pedagógica” en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*, (1994), México, FFyL/UNAM.

Meneses Morales, Ernesto, (Coord.), (1998). *Tendencias educativas oficiales en México. 1964-1976*, México, CEE/UIA.

Moreno Bayardo, María Guadalupe, (2002). “Innovación en los posgrados en educación. ¿sólo un caso particular de lo posible?”, en. *Revista de la educación superior*, ANUIES volumen XXXI, número 124, octubre-diciembre de 2002, pp. 73-85.

Moreno Bayardo, María Guadalupe, et. al. (2000). *Problemática de los posgrados en Educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma de México.

Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana, Raúl D. Motta, (2006). *Educación en la era planetaria*, Barcelona, gedisa.

Morin, Edgar, (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, UNESCO.

Morin, Edgar, (2008). "Reformar la educación, la enseñanza, el pensamiento" en, *Este País. Tendencias y opiniones*. número 202, enero de 2008, pp. 4-9.

Nassif, Ricardo, (1958). *Pedagogía General*, Argentina, Kapelusz.

Noriega Chávez, Margarita, (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*, México, UPN/PyV.

Noyola, Gabriela, (2000). *Modernidad, disciplina y educación*, México, UPN.

Olivé, León, (1994). *La explicación social del conocimiento*, México, UNAM.

Ordorika, Imanol, (2006). *La disputa por el campus. Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Organización académica 1967, México, UNAM/FFyL.

Ornelas, Carlos, (2002). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/NF/FCE.

Pacheco Méndez, Teresa, (2000). Tercera época Núm. 89. *La investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación*, México, CESU-UNAM.

Perfil de Competencias, del tutor de posgrado de la UNAM, (2005), UNAM.

Pierdant, A. y Jesús Rodríguez Franco, (2006). *Elementos Básicos de Estadística para Ciencias Sociales*, México, UAM.

Pinto, Louis, (2002). *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, México, S.XXI.

Piña Osorio, Juan Manuel, (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

------(2003). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2007, (2004), UNAM.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía, Facultad de Estudios Superiores, Aragón, (2002).

Popper, Karl R. (2008). *Sociedad abierta, universo abierto. Conversación con Franz Kreuzer*, España, tecnos.

Presidencia de la República. Primer Informe de Gobierno. Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, primero de septiembre 2007.

Programa para la Modernización Educativa. 1989-1994.

Programa Nacional Indicativo del Posgrado.

Programa Nacional de Educación. 2001-2006.

Programa de maestría y doctorado en pedagogía, (2001). México, UNAM.

Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico. 1984.



Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica. 1990-94.

Puiggrós, Adriana, (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*, Colombia, edición del convenio Andrés Bello.

Rangel Guerra, Alfonso, (1988). (Coordinador), *Glosario de educación superior*, México, ANUIES.

Reglamento General de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México, (1967), UNAM.

Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, (1986), UNAM.

Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, (1995), UNAM.

Reglamento General de Estudios de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, (2006), UNAM.

Reynaga Obregón, Sonia, (2002). “Los posgrados: una mirada valorativa”, en *Revista de la educación superior*, ANUIES, volumen XXXI, número 124, octubre-diciembre de 2002, pp. 39-54.

Rivas Ontiveros, J. René y Hugo Sánchez Gudiño, “la ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada” en. D. Caséz y E. Ibarra, (Coord.), (2003). *Geografía política de las universidades públicas mexicanas: claroscuro de su diversidad*. T. I. México, UNAM/CIICHCH.

-----, (Coord.), (1997). *UNAM. Campus Aragón. Reflexiones y testimonios de dos décadas*, México, UNAM.

Rodríguez Perego, Nicolás, (2005). *La administración educativa pública mexicana en el nivel superior, México, ANUIES.*

Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez, (1999). *Metodología de la investigación cualitativa, España, Aljibe.*

Rojas Moreno, Ileana, (2005). *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989), México, ediciones Pomares.*

Romo López, Alejandra, (2005), *La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de Educación Superior, México, ANUIES.*

Ruiz Gutiérrez, Rosaura, Arturo Argueta Villamar y Alfredo Arnaud Bobadilla, (2004). "El posgrado en México." En. *Revista red de posgrado en Educación*, no. 1, julio-diciembre de 2004. pp.13-21.

Ruiz Gutiérrez, Rosaura, Sara Rosa Medina Martínez, José Aquiles Bernal Moreno, Aideé Tassinari Azcuaga, (2002). "Posgrado: Actualidad y perspectivas", en. *Revista de la educación superior, ANUIES*, volumen XXXI, número 124, octubre-diciembre de 2002, pp. 55-71.

Ruiz Gutiérrez, Rosaura, et. al. (2004). *Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en México, IESALC/UNESCO.*

Ruiz Gutiérrez, Rosaura, et. al, (2007). *Los estudios de posgrado en México. Diagnóstico y perspectivas, México, UNESCO/UNAM/IPN.*

Schutz, Alfredo (1962). *El problema de la realidad social, Buenos Aires, Amorrortu.*

----- (1972). *Fenomenología del mundo social, Buenos aires, Paidós.*

------(1974). *Estudios sobre la teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.

Sandoval Aragón, Sergio Lorenzo, (2000). "apuntes sobre la génesis y estructura del campo educativo en México: hacia una comprensión del posgrado para el magisterio en Jalisco." En *La tarea*, no. 13-14, septiembre, pp. 108-119.

Sandoval Forero, Eduardo Andrés, (1996). "Situación actual y perspectiva del posgrado en México." En *Cuarto nivel*, vol 5, no: 8, abril, pp. 21-40.

Sánchez Gudiño, Hugo, (1995). *La UNAM Aragón. Frente al Milenio que viene*, México, UNAM.

Sánchez Dromundo, Rosalía Angélica, (tesis de doctorado), (2006). *El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en pedagogía*, México, FFyL-UNAM.

Sandoval Montaña, Rosa María, "la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972)", en C. Barrón y D. Patricia, et al. *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo avances de investigación 1989.90*, México, FFyL/UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo, (compilador), (1995). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, México, CESU-UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo, (2001). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván, (coords), (2001). *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Sánchez Puentes, Ricardo y Martiniano Arredondo Galván, (coords), (2000). *Posgrado de ciencias sociales y humanidades, vida académica y eficiencia Terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés

Sánchez, Jesús M. (2001). *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel.

Santiago Alzuela, Héctor Luis, (2000). *El dilema de la pedagogía: ¿arte o ciencia?, un análisis epistemológico del debate mexicano sobre el estatuto de la pedagogía a fines del siglo XIX*, México, UPN.

Sautu, Ruth, et. al. (2006). *Manual de metodología*, Argentina, Clacso.

Sierra, Justo, (1984). *Obras completas. Vol. VIII. La educación nacional*, México, UNAM.

-----, (1984). *Obras completas. Vol. XIV. Epistolario y papeles privadas*, México, UNAM.

-----, (1991). *Obras completas. Vol. V. Discursos*, México, UNAM.

Steger, Hanns-Albert, (1992). *Universidad e industrialización*, cuadernos del CESU, # 27, México, CESU.

Tello, Carlos, (2007). *Estado y desarrollo económico: México 1920-2006*, México, UNAM/FE.

Tinto, Vincent, (1992). *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM/ANUIES.

Torres Nafarrate, Javier, (2002). *Niklas Luhman. Introducción a la teoría de sistemas*, México, UIA.

Touraine, Alain, (1999). *¿Podremos vivir juntos?. La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, Brasil, FCE.

UNAM (1977). "Reglamento General de Estudios Superiores", en *Compilación de Legislación Universitaria de 1910 a 1976*, México.

UNM, (1918), *Disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios*, México, Imprenta Francesa.

UNAM. (1995). *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México.

----- (2001). ENEP Aragón. Memoria conmemorativa, XXV Aniversario 1976-2001, México.

Vargas Maseda, Ramón, (2009). "Sociología contemporánea: el caso Bourdieu". En *Estudios, filosofía, historia, letras*, número 88. México, ITAM. pp. 7-38.

Vázquez García, Francisco, (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*, España, Montesinos.

Weiss, Eduardo. "Pedagogía y filosofía hoy" en A. De Alba. (Coord.), (2002). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, CESU.

West, Teresa y Jiménez, Pilar, (1990). "El posgrado en México". En *cuadernos del CESU*, no. 17, México.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### •LEY CONSTITUTIVA DE LA ESCUELA NACIONAL DE ALTOS ESTUDIOS

El Presidente de la República se ha servido dirigirme el decreto siguiente:

“PORFIRIO DÍAZ”, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

Que, en uso de la autorización concedida al Ejecutivo por decreto de 17 de diciembre de 1908, ha tenido a bien expedir la siguiente.

Art. 1º Se instituye una Escuela Nacional de Estudios que tendrá su centro en la ciudad de México.

Art. 2º Los objetivos de la Escuela Nacional de Altos Estudios serán: 1º Perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hagan en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, o que estén en conexión con ellos;

2º Proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer los conocimientos humanos y

3º Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.

Art. 3º La Escuela Nacional de Altos Estudios tendrá tres secciones:

---

• Tomado. Justo Sierra. Obras completas, Vol VIII. *La educación nacional*, México, UNAM, 1984, pp. 410-413.

La primera, de Humanidades, comprenderá: las lenguas clásicas y las lenguas vivas, las literaturas, la filología, la pedagogía, la lógica, la psicología, la ética, la estética, la filosofía y la historia de las doctrinas filosóficas.

La segunda sección, de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, abrazará la matemática en sus formas superiores y las ciencias físicas, químicas biológicas.

La tercera sección será la de Ciencias Sociales, políticas y Jurídicas, y comprenderá todas las que tiene por base o por objeto fenómenos sociales.

Art.4° La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes podrá formar subsecciones de estudios, coordinando los que crea que tengan un interés especial, científico o práctico.

Art. 5° Las enseñanzas que vayan estableciéndose se clasificarán en la sección o en la subsección constituida por los conocimientos con cuyos métodos y programas tengan mayor analogía.

Art.6° Las clases y centros de trabajo de la Escuela Nacional de Altos Estudios pueden localizarse en diversas partes del país, aún fuera del él, en relación a la mayor eficacia de los elementos que sea posible allegar, para determinar el buen éxito de la instrucción que se imparta o de los estudios que se emprendan. Los Institutos que dependen del Gobierno Federal, los laboratorios y estaciones que establezcan en el Distrito u otras partes del territorio mexicano, formarán parte de la Escuela Nacional de Altos Estudios en cuanto sea indispensable para los fines de la misma, y se mantendrán en el resto de sus funciones en la dependencia reglamentaria de los Ministros que los organicen y sostengan.

Art. 7° El gobierno y administración de la Escuela estarán a cargo de un Director, un Subdirector, un Secretario y un servicio de secretaría y administración. El Secretario y sus dependientes serán nombrados por el Director de la Escuela en los términos que definan las prescripciones reglamentarias.

Art.8° Los profesores de la Escuela Nacional de Altos Estudios serán, ordinarios, extraordinarios y libres: ordinarios, los que ocupen los puestos docentes de planta; extraordinarios los que por medio de un contrato, se encarguen de una o más enseñanzas especiales que entren en el programa general de la Escuela; y libres, los que, mediante los requisitos que señalen disposiciones especiales, establezcan en las dependencias de la misma Escuela una enseñanza determinada.

Art.9° Los profesores libres podrán exigir de sus alumnos los emolumentos que juzguen debidos. Par obtener una certificación escolar del buen éxito de sus enseñanzas y del aprovechamiento de los estudiantes, tendrán que someterlos a las pruebas que prescriban disposiciones reglamentarias.

Art.10 Podrán ser alumnos de la Escuela Nacional de Altos Estudios quienes presenten certificados fidedignos de haber concluido su educación en las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros o de Bellas Artes, siempre que, en los cursos de dichas escuelas que tengan conexión los especiales que vayan a emprender, hayan obtenido la más alta calificación, o que, en virtud de las pruebas que se efectúen ante jurados nombrados por la Escuela Nacional de Altos Estudios, manifiesten su aptitud para cursar las enseñanzas comprendidas en la sección en que el sustentante desee inscribirse. Sólo los que provengan de las escuelas arriba enumeradas tienen derecho a percibir, durante el tiempo de sus estudios, una pensión, que perderán, así como la condición de alumnos, si en las pruebas finales de un curso no obtuvieron el promedio reglamentario.

Art. 11. Los estudiantes que provengan de las Escuelas de los Estados de la Federación que posean Institutos cuyos planes de estudio y programas sean equivalentes a los de las escuelas nacionales a que se refiere el artículo anterior, podrán inscribirse como alumnos de la Escuela Nacional de Altos Estudios, mediante certificados analógicos a los ya mencionados, pero no



tendrán derecho a pensiones federales. Las excepciones de estas reglas sólo podrán ser ex profeso decretadas por el Presidente de la República.

Art. 12. Los alumnos de las escuelas particulares, lo mismo que los extranjeros, tendrán que someterse, para pertenecer a la Escuela Nacional de Altos Estudios, a los requisitos que exijan los reglamentos.

#### TRANSITORIOS

1º La apertura de los cursos de la Escuela Nacional de Altos Estudios se verificará, cuando más tarde, el mes de septiembre de este año.

Para ello no habrá, necesidad de cubrir los cuadros de enseñanzas de todas las secciones, sino establecer solamente aquellas para las que se haya designado o contratado el personal competente; a medida que esta necesidad se vaya satisfaciendo irán comenzando los cursos correspondientes, que ni es necesario que coincidan, ni que tengan la misma duración.

2º Queda autorizado el Ejecutivo para decretar que todos o algunos de los estudios de especialidades que, conforme a las leyes vigentes, deban hacerse en las Escuelas Nacionales de Medicina y Jurisprudencia, se incorporen en lo sucesivo en la de Altos Estudios .

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y se le dé el debido cumplimiento.

Dado en el Palacio del Poder Ejecutivo de la Unión, en México, a 7 de abril de 1910.–*Porfirio Díaz*.

Al C. Lic. Justo Sierra, Secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes.–Presente.

Y lo comunico a usted para los fines consiguientes.

Libertad y Constitución. México, abril 7 de 1910.—*Justo Sierra*.

## ANEXO II

### \*PLAN GENERAL DE LA ESCUELA DE ALTOS ESTUDIOS SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

Entretanto el C. Primer Jefe del Ejecutivo Constitucionalista, Encargado del Poder Ejecutivo de la Unión, expide la ley estableciendo los cursos que deben darse en la Escuela N. de Altos Estudios y los grados académicos y universitarios que en ella se han de otorgar, esta Secretaría ha dispuesto se observen provisionalmente las disposiciones siguientes:

#### PLAN GENERAL DE LA ESCUELA NACIONAL DE ALTOS ESTUDIOS

Art.1º. De acuerdo con la ley relativa, los trabajos que se efectúen en la Escuela N. de Altos Estudios se dividirán de la manera siguiente:

- I. Estudios de investigación y experimentación superior de orden científico, que se relacionen con los elementos de que la Escuela disponga o que pueda proporcionar.
- II. Estudios de especialización para la preparación docente de profesores destinados a la educación secundaria y a la que se dé en las Facultades Universitarias, que se harán por asignaturas aisladas o por agrupaciones de ellas cuya conexión sea determinada por su filiación definida o por el estrecho enlace que tengan.
- III. Cursos destinados al complemento de la educación preparatoria o profesional. Hecha por alumnos en otras escuelas, de asignaturas que juzguen necesarias para el perfeccionamiento de conocimientos de los educandos haya menester para abordar estudios superiores o para completar su educación facultativa.
- VI. Cursos de Vulgarización elemental de conocimientos útiles, destinados a la ilustración de auditorios libres no provistos de preparación especial.

---

\* UNM, *disposiciones relativas a la Facultad de Altos Estudios*, México, Imprenta Francesa, 1918, pp. 17-40.

Art. 2º. Para realizar los estudios que corresponden al inciso 1 del artículo anterior, La Escuela proporcionará a los que traten de emprender los medios para llevarlos a cabo, previos los requisitos que los reglamentos interiores determinen y siempre que los elementos con que cuente basten para el objeto. Cuando no disponga de alguno, y éstos existan en otra institución, interpondrá, si fuere necesario, sus buenos oficios para lograr que el investigador pueda contar con ellos, patrocinándolo, ya por éste o cualquier otro modo, para alcanzar el propósito que se persiga.

Para corresponder este patronato, que beneficia sus labores, el interesado contraerá la obligación de dar a conocer y hacer del dominio público, por medio de la Escuela, los resultados que llegare a obtener mediante los trabajos realizados.

Art. 3º. Para los estudios a que el inciso II se refiere, la Escuela organizará las cátedras que sean necesarias y las dependencias de ellas que reclame el diverso carácter de las materias cuyo estudio se establezca, ya sea que correspondan a las diversas secciones señaladas en la Ley que modifica la de su institución o que tengan con ellas la afinidad suficiente.

Art. 4º. Los cursos correspondientes a la primera Sección de *Humanidades*, se comprenderán en las siguientes Subsecciones:

1ª. Subsección de *Lenguas Antiguas*:

Lengua y Literatura latinas;  
Lengua y Literatura griegas  
Lengua y Literatura hebreas;  
Filología y Lingüística;

- 2ª. Subsección: *de Lenguas vivas*:  
Lengua y Literatura Castellanas;  
Lengua y Literatura italianas;  
Lengua y Literatura francesas;  
Lengua y Literatura alemanas;  
Lengua y Literatura Inglesas;  
Síntesis de la evolución literaria;
- 3ª. Subsección: *de Ciencias filosóficas y de la Educación*:  
Lógica;  
Psicología;  
Ética;  
Filosofía general e Historia de doctrinas filosóficas;  
Historia de la Filosofía;  
Ciencia y Arte de la Educación;  
Metodología general;  
Historia de la Educación.

Art. 5º. Los que corresponden a la segunda Sección: *de Ciencias exactas, físicas y naturales*, abarcarán:

- 1ª. Subsección: *Ciencias exactas*:  
Matemática pura en sus formas superiores;  
Matemáticas aplicadas; Mecánica, Astronomía, etcétera.
- 2ª. Subsección: *Ciencias físicas*:  
Física General, teórica y práctica;  
Electricidad y sus aplicaciones;  
Aplicaciones de la Física a las ciencias, las artes y la industria.
- 3ª. Subsección: *Ciencias químicas*:  
Química general, teórica y práctica;  
Química analítica;  
Aplicaciones de la Química a las ciencias, las artes y la industria.
- 4ª. Subsección: *Ciencias naturales*:  
Botánica y sus aplicaciones;

Zoología y sus aplicaciones;  
Mineralogía, Geología y Paleontología;  
Biología general.

Art. 6º. Los referentes a la tercera Sección, de *Ciencias sociales, políticas, jurídicas y económicas*, comprenderán:

1ª. Subsección: *Ciencias sociales, políticas y económicas*:

Etnología y Arqueología;  
Geografía general;  
Historia y Geografía histórica;  
Sociología general.  
Economía política y Estadística.

2ª. Subsección: *Ciencias jurídicas*:

Derecho filosófico;  
Sociología jurídica;  
Antropología;  
Criminología;  
Evolución del Derecho.

Art. 7º. Los reglamentos de la Escuela establecerán las diferentes condiciones que para la administración de alumnos numerarios a los cursos de las diversas asignaturas deba señalarse, las que, en todo caso, se basarán sobre la comprobación, por medio de documentos fehacientes, que acredite haberse obtenido alguna calificación aprobatoria en otras escuelas donde existan cursos de ellas o de las materias que les sean conexas, y se consideren suficientes para haberlos preparado a los estudios de especialización.

Art. 8º Los programas respectivos determinarán con claridad las diversas partes de que consten los cursos completos de especialización para cada asignatura y el tiempo en que se desarrollará su enseñanza. Señalarán, asimismo, la marcha metodológica que deberán seguir, el carácter y amplitud de las prácticas correspondientes y las formas de crítica pedagógica que deben

emplearse en los ejercicios de trasmisión de los conocimientos a los que haya que sujetarse a los alumnos a efecto de habituarlos en la práctica docente.

Art. 9° Durante los estudios y con arreglo al método adoptado, los Profesores de la Escuela ejecutarán los ejercicios y trabajos prácticos que se consideren adecuados para la mejor ilustración de los alumnos; harán que estos los imiten o repitan las veces que sean necesarias; los sujetarán a diversas formas de reconocimiento para cerciorarse de su adelanto teórico y práctico y rendirán informes explícitos, sobre los resultados que se obtengan, consultando las disposiciones que juzgaren oportunas para conseguir el mejor éxito posible.

Art. 10° terminados los estudios de especialización y las prácticas y ejercicios correspondientes a una asignatura, los que tendrán una duración de dos años por lo menos, y acreditado el aprovechamiento obtenido por medio de las pruebas escolares que se adopten y las cuáles tendrán que ser teóricas y prácticas o experimentales, conforme a la índole de la asignatura lo exija, el alumno que fuera aprobado, obtendrá el diploma correspondiente de *Profesor Académico* para la enseñanza de la asignatura de que se trate, lo cual lo capacitará para todos los efectos legales anexos al ejercicio del magisterio y la designación legal para el desempeño docente de alguna o algunas cátedras de la misma, en conformidad con las reglas que al efecto establezca la ley respectiva.

Art. 11°. La especialización realizada en varias asignaturas ya sean correspondientes a una sola o a diversas subsecciones, dará derecho a los siguientes grados universitarios que se instituyen con arreglo a las prescripciones que siguen:

Cuando se haya hecho con las prácticas correspondientes, un curso de tres años para especializar cuatro asignaturas por menos considerando a una de ellas como principal y dos de las cuales deberán ser designadas por la Universidad y las demás a elección del alumno, pero mediante aprobación previa de la facultad se obtendrá el grado de *Profesor Universitario* para la

enseñanza de las asignaturas que el profesor haya comprendido, con las ventajas y derechos que señala el artículo 12º.

Cuando sobre la base del grado de Profesor Universitario ya adquirido y mediante otro curso adicional se especialicen en dos años tres materias más, a elección del alumno, pero también mediante aprobación previa de la Facultad, y de las cuales una será considerada como principal, se logrará alcanzar el diploma correspondiente al grado de *Maestro Universitario* en la enseñanza de las asignaturas que comprende el curso realizado con las prerrogativas y los derechos que le correspondan.

Cuando por último sobre la misma base de los estudios del profesor universitario, pero sin que sea necesario haber obtenido el grado de Maestro, se especialice en tres años de estudio cinco materias diversas, dos de ellas como principales y señaladas por la universidad y las otras a opción del alumno, siempre mediando la aprobación de la Facultad, se alcanzará el grado de *Doctor Universitario* para la enseñanza de las materias especializadas.

Art. 12º. Los diversos grados universitarios enumerados en el artículo anterior confieren a quienes los adquieren el derecho de profesor con título legal las materias respectivamente especializadas; el de ser tenidos en consideración para la provisión las plazas vacantes que hubiere de dichas materias en las escuelas secundarias, especiales y universitarias; el de disfrutar los honores y prerrogativas y usar los distintivos anexos a ellos que la Universidad determine y tratándose del de *Doctor*, el de formar parte permanentemente del Consejo Universitario con voz y voto de las deliberaciones.

Art. 13º Por lo que respecta a los estudios a que se refiere el inciso 11 del Art. 1º, en atención a que los alumnos que pasan de la Escuela Nacional Preparatoria a emprender los cursos facultativos en las Escuelas Universitarias no tienen adquirido con respecto a ciertas asignaturas que se relacionen más particularmente con la índole de la profesión cuyo estudio van a principiar el nivel de conocimientos bastantes para hacerlos con la suficiente preparación, la Escuela Nacional de los Altos Estudios establecerá con tal objeto las cátedras



adicionales necesarias de aquellas materias que se juzguen estar en el caso indicado, para que en ellas lo adquieran.

Art. 14°. La Escuela establecerá, además, cursos especiales de aquellos conocimientos concernientes a las ramas de las Ciencias Médicas, Jurídicas, Ingeniería y al de las Artes Estéticas que no están comprendidas en los programas generales que se hacen en las Escuelas de las Facultades respectivas, pero que constituyen importantes complementos en el ejercicio de las profesiones facultativas. Estos cursos serán objeto de programas particulares que tendrán como base los conocimientos adquiridos con los estudios realizados en la Facultad respectiva, y deberán relacionarse armónicamente con el espíritu y carácter de los planes de estudio vigentes en la Escuela que le sea correspondiente.

Art. 15°. También se crearán en ella siempre que a juicio de la Universidad Nacional fuere conveniente, cursos aislados que se destinen al perfeccionamiento o cultivo especial de algún conocimiento, aunque no tenga inmediato enlace con el carácter de las secciones establecidas ni tenga determinada finalidad docente. Los cursos de esta naturaleza sólo se establecerán con el carácter de *libres*, siendo necesario que quién los desee desempeñar, los solicite debidamente.

Art. 16°. Los estudios elementales de vulgarización de conocimientos, útiles a que se refiere el inciso IV del Art. 1°, deberán constituir una forma popular y provechosa de extensión universitaria en beneficio de auditorios de inferior preparación intelectual. Serán esencialmente informativos, y para que sean, además sugestivos, se procurará que a la exposición de la doctrina se acompañe siempre que sea posible el ejemplo práctico a la experimentación relativa de la utilidad de su aplicación.

Art. 17° Las materias de que deberá tratarse preferentemente en cursos de divulgación, serán las que enseguida se enumeran, pudiendo sin embargo ser tratadas, otras siempre que lo sean en forma elemental y encaminada a un provecho práctico:

- Moral y Civismo: Deberes del Hombre y del Ciudadano.
- Enseñanzas de Democracia.
- Lengua Castellana; Corrección de las formas viciosas en el lenguaje usual.
- Fisiología e Higiene Privada. Higiene pública.
- Geografía Nacional y General
- Historia Patria y General.
- Economía Política elemental. Importancia del ahorro y de la previsión.
- Derecho usual.
- Física experimental y sus aplicaciones a las Artes.
- Electricidad y transformación de su energía.
- Química experimental y sus aplicaciones a las pequeñas industrias.
- Botánica y Patología vegetal. Parasitología.
- Zoología y Patología Zoológica.

Art. 18º. Estas enseñanzas se organizarán en forma de pequeños Cursos libres, sistemáticos y sintéticos, y en la de Conferencias por series, también libres, fijándose de antemano los puntos que en su desarrollo abarcarán en uno y otro sistema.

Los alumnos de los cursos superiores de la Escuela y de las demás de las Facultades Universitarias que desearan profesarlas, tendrán con ellas ocasión para demostrarla y ejercer sus aptitudes; pero, podrán también desempeñar las personas que lo solicitaren, mediante la aprobación de la Universidad y a propuesta previa de la Dirección de la Escuela.

Art. 19º. Después de haber desempeñado con dedicación y resultados satisfactorios dos cursos cuando, menos, de estas enseñanzas, podrán, quienes las hayan tenido a su cargo, ser propuestos para disfrutar la percepción de un emolumento que se señale y al cual adquirirán derecho.

Art. 20º. En conformidad con la Ley relativa y con las disposiciones que anteceden, quedan desde luego establecidos los cursos para la especialización

en las siguientes materias, en relación con los fines que indica el inciso II del Art. 1º. y los relativos de este Plan, para la opción a los Grados que se expresan, señalándose más adelante los programas sumarios a los cuales quedarán sujetos:

– *Especialización en 2 años, para la opción al título de PROFESOR ACADÉMICO en una sola asignatura aislada:*

Curso de Lengua Latina,  
Curso de Lengua griega,  
Curso de Lengua hebrea,  
Curso de Lengua náhuatl,  
Curso de Lengua alemana,  
Curso de Lengua inglesa,  
Curso de Lengua francesa,  
Curso de Lengua italiana,  
Curso de Literatura Inglesa,  
Curso de Metodología especial de Kindergardens.

– *Especialización en 3 años, para la opción al grado de PROFESOR Universitario en una o dos asignaturas principales y dos o más conexas:*

Curso de Ciencias filosóficas y Ciencias y Arte de la Educación.  
Curso de filología y Lingüística generales,  
Curso de Química general y Análisis químico,  
Curso de Ciencias geográficas e históricas,  
Curso de Ciencias naturales (Botánica y Zoología),  
Curso de Lengua y Literatura castellanas.

Art. 21º. Por lo que al objeto a que el inciso III del propio Art. 1º se refiere, quedan igualmente establecidos los cursos relativos a los estudios especiales de los siguientes ramos de la Ciencia médica, cada uno de los cuales se hará en dos años:

Curso de Ginecología y cirugía del vientre,  
Curso de Oftalmología,  
Curso de Fisioterapia, Hidroterapia y Masajes,  
Curso de Psiquiatría,  
Curso de Dermatología,  
Curso de Pediatría,

Art. 22º. Los programas para la especialización en una sola asignatura aislada se referirán, en general, esencialmente al carácter de la cual se trate; si es de una lengua antigua, atenderá principalmente a cultivar el conocimiento de su particular índole, su morfología, su valor etimológico y su influencia, por razones de mayor o menor afinidad, sobre los elementos de que se constituyen las lenguas modernas y especialmente sobre los de la castellana, desarrollando en su enseñanza ejercicios sistematizados de traducción y análisis adecuados para tal efecto; si, por el contrario, es el de alguna lengua moderna o actualmente hablada, deberá atender sobre todo y como objeto supremo a que el alumno adquiera el conocimiento práctico y completo de ella, a fin de que obtenga el dominio expedito de su uso para manejarla, hablarla y entenderla corrientemente, procurando, además, que el de su estructura gramatical, y, con él, de la adquisición de la corrección consiguiente, la logre, a la vez, con la práctica, mediante el empleo oportuno de ejemplos concretos que hagan palpable la doctrina que teóricamente se exponga. En los cursos de Literatura los programas, aparte de dar cuenta con las cualidades y circunstancias que han determinado los caracteres de la respectiva evolución, escogiendo al efecto, de entre las diversas épocas en que se ha realizado, los ejemplos más caracterizados que permita percibirlos, atenderán, como fin principal, a hacer notar a la vez que las bellezas estéticas de la forma literaria que presenten y se analicen, la índole filosófica que las ha informado, tanto en su desarrollo como en su fortalecimiento o en su decadencia, reflejando siempre el estado de cultura social o intelectual a que el pueblo respectivo hubiere llegado. Con respecto al curso de Metodología especial de Kindergartens, se limitará, en el presente año, a continuar y concluir el desarrollo del resto del programa que en el anterior comenzó a explicarse.

Art. 23°. El programa del curso de CIENCIAS FILOSÓFICAS Y CIENCIA Y ARTE DE LA EDUCACIÓN, se distribuirá de la siguiente manera:

### PRIMER AÑO

*Psicología general, teórica y experimental.* Precedido de principios fundamentales de Antropología y Fisiología, como preliminares necesarios del curso, comprenderá la exposición de toda la materia científica relativa, sus fundamentos esenciales y la determinación de las principales tendencias y escuelas psicológicas contemporáneas, así como el conocimiento de aparatos y técnicas de laboratorio.

*Lógica y Metodología.* Estudio de la teoría del pensamiento y exposición de la materia epistemológica hasta la determinación de un criterio del conocimiento: fundamentos y necesidades del método y sus condiciones de desarrollo, de acuerdo con todo programa, una vez definido.

*Ciencia y Arte de la Educación (1er. curso).* Comprenderá la Filosofía de la Educación, como necesaria introducción a los posteriores temas de la Metodología y sus aplicaciones.

*Lengua Latina (1er. curso).* Se hará conforme al programa que exista aprobado para dicho estudio.

### SEGUNDO AÑO

*Psicología especial.* Comprenderá la explicación de algunos de los asuntos más discutidos por los psicólogos especialistas y que sean la síntesis de doctrinas concretas, particularmente la psicología infantil, la psicología de las multitudes, la de los pueblos, etcétera.

*Ética y Estética.* En lo relativo a la primera materia comprenderá la exposición y discusión de las doctrinas generales de la conducta para formar un criterio moral, así como la evolución histórica del concepto y de las doctrinas

morales. En lo referente a la segunda, abarcará las concernientes a la teoría general de las artes literarias, musicales y del diseño, así como a la evolución del concepto estético y de las doctrinas relativas.

*Ciencia y Arte de la Educación* (2º curso). Abarcará el curso al estudio fundamental de la Metodología general y especial y el de la Administración escolar.

*Lengua latina* (2º curso) Como en el curso anterior de esta maestría, se dará conforme al programa que existe aprobado para su estudio.

*Alguna lengua viva*. Primer curso de francés, inglés o alemán, a elección del alumno, conforme al programa que exista aprobado.

### TERCER AÑO

*Filosofía general e Historia de sistemas filosóficos*. Procedimiento siempre conforme a un método rigurosamente histórico, en este curso se expondrá y se hará la crítica de los diversos sistemas y escuelas filosóficas, desde la Antigüedad hasta los tiempos presentes.

*Ciencias y Arte de la Educación* (3er. curso) Tratará sobre la Organización y Legislación escolares y sobre la Historia de la Educación, en general y particularmente en nuestra Patria.

*Metodología especial de Kindergardens*. Como interesante aplicación de la especial psicología infantil, se estudiarán los fundamentos y los procedimientos metodológicos de las doctrinas froebelianas y de las de sus continuadores, en su posterior amplificación y desarrollo hasta la época actual.

*Alguna lengua viva*. Segundo curso de la lengua que se haya escogido y su metodología especial.

Este curso comprende, pues, la especialización en 5 asignaturas, la cual, una vez realizada, dará derecho a obtener el diploma de *Profesor Universitario en Ciencias filosóficas y de la Educación y sus conexas*. La especialización por separado en las materias de Ciencias Filosóficas o en las de Arte y Ciencia de la Educación, sólo confiere el de alcanzar aisladamente el diploma de *Profesor Académico* en una u otra de dichas asignaturas.

Art. 24°. Para el curso de FILOLOGÍA Y LINGÜÍSTICA, el programa relativo tendrá la distribución que sigue:

### PRIMER AÑO

*Antiglosía o Gramática comparada* (1er. curso). Comprenderá: la Historia del alfabeto; armonía comparada de las letras en sánscrito, griego, latín y castellano; elementos de Declinación comparada en las cuatro lenguas mencionadas; pronombres, numerales, conjugación, prefijos y preposiciones en correspondencia entre las mismas. Cambios fonéticos y analogías diversas.

*Lengua alemana* (1er. curso). Se dará con arreglo al programa que exista aprobado para ese estudio.

*Lengua latina* (1er. curso). De igual manera, se dará conforme al programa aprobado para ese estudio.

*Historia de los pueblos de la Antigüedad*. Se dará en conformidad con el programa que le corresponda en el primer año del curso de Historia General.

### SEGUNDO AÑO

*Antiglosia o Gramática comparada*. (2° curso). Onomatopeyas comparadas (en sánscrito, hebreo, árabe, griego, latín, alemán, inglés, francés, italiano y español). Mitología comparada, en el punto de vista filológico únicamente. Paremiología comparada principalmente en latín y castellano. Evolución de la lengua castellana, su historia dividida en tres épocas. Análisis cualitativo y cuantitativo del castellano. Leyes de la derivación latino-castellana.

*Lengua alemana* (2° curso). Se hará conforme a lo indicado para el curso antecedente.

*Lengua latina* (2° curso). Se dará con arreglo a lo expresado para el curso precedente.

*Literatura castellana* (1er. curso). Se dará conforme al programa correspondiente a esa asignatura en el 2° año del curso general de Lengua y Literatura castellanas.

### TERCER AÑO

*Filología general*. Precedido de consideraciones generales sobre el estudio de la Ciencia del lenguaje, este curso comprenderá: el concepto de dicha Ciencia; los periodos de la historia de la Laliomatesia; la fase sánscrita; la evolución y naturaleza de la filología greco-romana; los estudios de filología semítica; la lengua hebrea y su evolución filosófica e histórica; la evolución de la filología en el Renacimiento; la aparición de la Antiglosia y sus métodos; la fonología en la constitución de la palabra y la glotología morfológica y psíquica; la etnográfica y las clasificaciones laliomatésicas; la clasificación de las lenguas indígenas de México. Origen del lenguaje, el lenguaje mímico y la expresión en la vida ordinaria y en el arte.

*Lógica y Metodología*. Se dará este curso con arreglo al programa referente a dicha asignatura en el primer año del curso general de Ciencias filosóficas y de la Educación.

*Pedagogía*. Tratará, aparte del concepto y del objeto general de este conocimiento, de la aplicación especial de sus doctrinas y conclusiones a los estudios lingüísticos y filológicos, a fin de lograr que la enseñanza de las lenguas sea racional y provechosamente coordinada.

*Literatura castellana* (2° curso). Se dará conforme a lo preceptuado para el primer curso de esta asignatura en el año precedente.



Comprende, pues, este curso la especialización en las siguientes materias: Filología, Lingüística, Lógica y Metodología, Pedagogía especial, Lengua latina, Lengua alemana, Literatura castellana e Historia de los pueblos antiguos, considerándose fundamentales las tres primeras; necesarias, por sus relaciones con las anteriores, las dos siguientes, y conveniente alguna de las últimas, a elección del alumno. Una vez terminada, da derecho a obtener el diploma del grado de *Profesor Universitario en Filología y Lingüística y materias conexas*; pero si se especializare aisladamente alguna de las dos primeras fundamentales o de las necesarias, sólo se alcanzará el correspondiente al grado de *Profesor Académico* de la asignatura de que se tratare.

Art. 25°. El programa para el curso general de *Geografía e Historia*, se distribuirá de la manera siguiente:

#### PRIMER AÑO

*Fisiogeografía.* Comprenderá la exposición referente a conocimientos fundamentales sobre Geogenia, Oceanografía, Meteorología, Morfología geográfica y Climatología generales como necesarias preeliminarias del curso especial y, además, elementos de Cartografía para su aplicación a la enseñanza.

*Cenogenética.* Abarcará los conocimientos generales sobre Antropología, Etnología, Prehistoria y Arqueología, que son bases indispensables para el estudio y la enseñanza de la Historia.

*Historia General* (1er. año). Comprenderá la de los pueblos más importantes de la Antigüedad, estudiándolos en los conjuntos de la evolución general de sus instituciones políticas y sociales y en el concepto de la influencia trascendente que respectivamente ejercieron.

*Lógica y Metodología.* Conforme al programa existente en el curso general de Ciencias Filosóficas y de la Educación.

## SEGUNDO AÑO

*Geografía General* (1er. curso). Tratará en el sentido político, social y económico, del estudio y descripción de las naciones y comarcas de más importancia en el Antiguo Continente, relacionado con las condiciones geográficas que ofrecen y el interés que respectivamente presentan.

*Historia General* (2° curso). Abarcará la de los pueblos más importantes en la Edad Media y los Tiempos Modernos, examinando, paralelamente con los acontecimientos políticos, la evolución de sus instituciones sociales, así como también el avance de los elementos de cultura general que respectivamente hayan realizado.

*Historia de la Geografía*. Comprenderá la exposición de las sucesivas ampliaciones del conocimiento geográfico de las comarcas, las grandes exploraciones realizadas y los cambios de denominaciones que, a traves de los tiempos, han servido para designarlas.

*Alguna lengua* (1er. curso). Náhuatl, francesa, inglesa o alemana (a opción del alumno), siendo de recomendarse como muy interesante el conocimiento de la primera para la especialización tanto en la Geografía como en la Historia patrias.

## TERCER AÑO

*Geografía General* (2° curso). Tratará, en el orden político, social y económico, del estudio y descripción de las naciones del Nuevo Mundo y particularmente de la República Mexicana.

*Economía política*. Se dará de acuerdo con el programa respectivo que exista aprobado.

*Historia General* (3er. curso). Comprenderá la de los pueblos de América y en especial de los de México, tratando, asimismo, de la evolución y el desarrollo de sus instituciones y progreso social.

*Alguna lengua* (2° curso). Náhuatl, francesa, inglesa o alemana (a opción), conforme al programa respectivo que existe aprobado.

Las clases en uno y otros cursos serán orales, principalmente las de las materias fundamentales. Los alumnos desarrollarán los temas que el Profesor determine, sujetándose a las pruebas, reconocimientos e interrogatorios críticos que sean necesarios para estimar su aprovechamiento. A la conclusión de cada curso anual se efectuarán las pruebas de resumen de la parte estudiada de cada asignatura, y a la terminación final del curso general escribirán, para la recepción del diploma del Grado que adquieran, una tesis sobre el punto especial de la materia principal que cada uno elija de los que se señalen.

Los alumnos que hagan a la vez los cursos de especialización en Geografía y en Historia, con las materias conexas que designan los sumarios anteriores, obtendrán: el grado de *Profesor Universitario en Ciencias geográficas e históricas*; pero cada uno de esos cursos pueden seguirse por separado para especializarse aisladamente en uno de ellos, obteniéndose el *diploma del mismo grado, pero solo en la asignatura que hayan seguido*. Por último, si especializaran únicamente la materia principal de uno o de otro, sin las anexas correspondientes, sólo obtendrán el diploma del título de *Profesor Académico* en la materia aislada de que se tratare.

Art. 26°. El programa del curso de QUÍMICA GENERAL Y ANÁLISIS QUÍMICO, tendrá la siguiente distribución:

## PRIMER AÑO

*Química general, teórica y práctica* (1er. curso). Comprenderá la exposición de generalidades sobre la materia y la clasificación de los elementos químicos. Estudio de los metaloides.

*Análisis químico general* (1er. curso). Comprenderá manipulaciones generales; reactivos; aparatos y utensilios; caracteres analíticos de los cuerpos y marcha sistemática de análisis cualitativo.

*Lengua alemana* (1er. curso). Se dará conforme al programa respectivo que exista aprobado.

*Lógica y Metodología*. Se cursará en conformidad con el programa correspondiente del primer año del curso general de Ciencias filosóficas y de la Educación.

## SEGUNDO AÑO

*Química general teórica y práctica* (2° curso). Comprenderá la exposición de las clasificaciones de los metales y las noticias relativas a su estudio particular y combinaciones correspondientes.

*Análisis químico general* (2° curso). Tratará del estudio del análisis cuantitativo, comprendiendo el conocimiento de aparatos e instrumentos de medida y de los diferentes métodos de cuarteo de los cuerpos químicos.

*Teorías físico-químicas* (1er. curso). Generalidades sobre la materia y la energía; estados físicos: gaseoso, líquido y sólido.

*Lengua alemana* (2° curso). Se estudiará conforme a lo preceptuado para el curso anterior de la misma asignatura.

*Mineralogía y Geología* (1er. curso). Se hará conforme al programa relativo que exista aprobado.

### TERCER AÑO

*Química general teórico-práctica* (3er. curso). Tratará sobre el estudio de la Química orgánica: funciones del carbono y diferentes métodos de preparación de los cuerpos orgánicos.

*Análisis químico especial* (3er. curso). Se estudiarán análisis de gases; metales y tierras raras; análisis espectrales y microquímicos y determinación de pesos atómicos.

*Teorías físico-químicas* (2° curso). Tratará de las isomerías. Cromoquímica. Estado radiante. Teorías físico-químicas del globo terrestre.

*Mineralogía y Geología* (2° curso). Se hará en conformidad con lo preceptuado para el curso precedente.

Los alumnos que a la vez especializaren los cursos de Química general y de Análisis químico y materias conexas que establece este sumario, obtendrán el diploma del grado de *Profesor Universitario en Química y Análisis Químico*; pero si únicamente siguieran los de una u otra de esas asignaturas principal y las conexas expresadas, sólo obtendrán el de *Profesor del mismo grado en la asignatura de que se tratare*.

Art. 27°. El programa del curso general para la especialización en CIENCIAS NATURALES (BOTÁNICA Y ZOOLOGÍA), tendrá la siguiente distribución:

## BOTÁNICA

### PRIMER AÑO

*Botánica* (1er. curso). Tratará, en especial, de los estudios de Botánica general u organográfica, comprendiendo la Organografía externa de los vegetales, la Anatomía y Fisiología de los mismos seres, la Organogenia correspondiente y elementos de Biología y Embriología vegetales.

*Lengua latina* (1er. curso). Se dará de acuerdo con el programa respectivo que exista aprobado.

*Fisiogeografía*. Se estudiará conforme al programa correspondiente al primer año del curso de Ciencias geográficas e históricas, procurando relacionar este conocimiento con su aplicación a la climatología botánica.

### SEGUNDO AÑO

*Botánica* (2° curso). Comprenderá el estudio de la Botánica especial o sistemática y el de la Botánica tecnológica, tratándose, por lo que corresponde a la primera, las partes relativas a Fotografía, Taxonomía y Botánica geográfica y geológica, y en lo relativo a la segunda, las correspondientes a Botánica industrial y a Botánica médica.

*Lógica y Metodología*. Se dará conforme al programa correspondiente al primer año del curso de Ciencias filosóficas y de la Educación.

*Lengua latina* (2° curso). Se dará de acuerdo con lo indicado con respecto al curso precedente de dicha materia.

*Alguna otra lengua* (1er. curso). Griega, alemana o inglesa (a opción del alumno), que se dará conforme al programa respectivo que exista aprobado.

## TERCER AÑO

*Botánica* (3er. curso). Se estudiará en especial la Patología vegetal, tratándose tanto de las enfermedades parasitarias como de las no parasitarias de las plantas, la Terapéutica respectiva y la Teratología de dichos seres.

*Química orgánica*. Se cursará conforme al programa correspondiente en el curso de Química general, que exista aprobado.

*Alguna otra lengua* (2° curso). De igual manera, a opción del alumno, se hará como quedó indicado para el curso antecedente.

## ZOOLOGÍA PRIMER AÑO

*Zoología* (1er. curso). Comprenderá el estudio de los tejidos, órganos, aparatos y grandes funciones de los individuos en el reino animal, Rizópodos, Infusorios, Esporozoarios, Celenterados, Espongiarios, Equinodermos, Monoméridos, Gusanos, Nematelmintos, Artrópodos, Moluscos, Protocordados y Vertebrados.

*Lengua alemana* (1er. curso). Se dará conforme al programa que para ese estudio exista aprobado.

*Fisiogeografía*. Se estudiará con arreglo al programa correspondiente del curso de Ciencias históricas y geográficas, procurando relacionar este conocimiento con su aplicación a la climatología zoológica.

## SEGUNDO AÑO

*Zoología* (2° curso). Elementos de Biología y Embriología animales, con aplicaciones a especies de la fauna de México de preferencia. Geografía e historia de las principales pescas y en especial de las más importantes en nuestro país.

*Lengua alemana* (2° curso). Se cursará como quedó preceptuado para el curso precedente de la misma asignatura.

*Lógica y Metodología*. Se estudiará con arreglo al programa correspondiente del primer año en el curso de Ciencias filosóficas y de la Educación.

*Alguna otra lengua* (1er. curso). Griega, francesa o inglesa (a opción al alumno), que se cursará conforme al programa respectivo que esté aprobado.

### TERCER AÑO

*Zoología* (3er. curso). Comprenderá el estudio de la Anatomía comparada de los animales, con prácticas de disección: el de la Fisiología animal, con experiencias, y elementos de Paleontología.

*Química orgánica*. Se estudiará con arreglo al programa correspondiente del curso de Química General que exista aprobado.

*Alguna otra lengua* (2° curso). Griega, francesa o inglesa (a opción), que se dará conforme a lo expresado para el curso precedente en el año anterior.

Los alumnos que hicieren paralelamente los cursos de especialización en Botánica y en Zoología con sus respectivas materias conexas, varias de las cuales son las mismas en uno y en otro cursos, obtendrán el diploma del grado de *Profesor Universitario en Ciencias Naturales* (Botánica y Zoología), pero pueden también especializarse por separado uno u otro, con sus correspondientes materias conexas, para obtener, en ese caso, el diploma del mismo grado, *pero correspondiendo sólo al curso de la asignatura que se hubiere escogido*.

Si, por fin, se especializa aislada únicamente la materia principal de alguno de ellos, sólo se obtendrá el diploma del título de *Profesor Académico* en la asignatura especializada.



Art. 28°. La distribución del programa para el curso de LENGUA Y LITERATURA CASTELLANAS, será la siguiente:

### PRIMER AÑO

*Lengua castellana* (1er. curso). Comprenderá el estudio de los cambios fónicos y semánticos de la Lengua, su morfología y etimología y la crítica histórica de las doctrinas gramaticales.

*Lengua latina* (1er. curso). Se hará de acuerdo con el programa respectivo que exista aprobado.

*Lógica y Metodología*. Se estudiará conforme al programa correspondiente del primer año del curso general de Ciencias filosóficas y de la Educación.

### SEGUNDO AÑO

*Lengua castellana* (2° curso). Comprenderá el estudio del Léxico y de la Sintaxis castellanos; el de los modos estéticos de expresar y la historia de la Lengua.

*Lengua latina* (2° curso). Se estudiará en conformidad con lo preceptuado para el curso precedente de la misma.

*Literatura castellana* (1er. curso). Comprenderá la historia de las ideas estéticas y de la evolución de la crítica en las Españas; la epopeya española, sus fuentes, su desarrollo, su extinción y transformación; el lirismo español; la poesía mística de los siglos de oro; el gongorismo; la reacción neoclásica; la revolución romántica. El modernismo en América y en España. Los nuevos rumbos.

*Alguna otra lengua* (1er. curso). Griega, italiana o francesa (a opción del alumno), el que se estudiará con arreglo a los programas respectivos que estén aprobados.

### TERCER AÑO

*Literatura castellana* (2º curso). La literatura dramática desde el siglo XV en adelante. El teatro neoclásico. El teatro romántico. El teatro contemporáneo. Biografías literarias de los grandes dramaturgos; sus caracteres y su técnica. La evolución de la prosa: el apólogo; la novela y sus diversos géneros; la mística; la crónica y la historia; la didáctica; la oratoria, la erudición; la filosofía y el periodismo. Síntesis general de la evolución literaria española y su comparación con las de las literaturas extranjeras.

*Estética*. Se cursará de acuerdo con el programa correspondiente del curso general de Ciencias filosóficas y de la Educación que haya sido aprobado.

*Filología general*. Se estudiará conforme al programa correspondiente del curso general de Filología y Lingüística que exista aprobado.

*Alguna otra lengua* (2º curso). Griega, italiana o francesa (a opción del alumno), se estudiará en conformidad con lo dispuesto para el curso antecedente de la misma.

Terminada la especialización en las dos materias fundamentales y en las demás conexas, unas consideradas como necesarias y otras como convenientes, el alumno que la haya hecho obtendrá el diploma del grado de *Profesor Universitario de Lenguas y Literatura castellanas*; pero puede especializarse una u otra aisladamente, obteniéndose, en tal caso, sólo el diploma correspondiente al título de *Profesor Académico* en la asignatura que se hubiere seguido.

Art. 29°. Los programas correspondientes a los cursos de las diversas especialidades de la Ciencia Médica, que habrán de hacerse en la Escuela, deberán llenar los requisitos necesarios para lograr el objeto de la especialización respectiva, teniendo en ellos siempre presente el grado de conocimientos facultativos generales que en dicha Ciencia debe exigirse a quienes las cursen, así como también las formas prácticas más adecuadas que hayan de adoptarse para la debida metodización que las clínicas y experiencias respectivas requieran indispensablemente. En dichos programas deben designarse, en consecuencia, los hospitales, casas de salud, consultorios e institutos especiales en los que esa parte de los estudios haya de efectuarse, atendiendo a los elementos con que cuenten respectivamente.

Art. 30°. Los diversos cursos que respecto a Ciencias antropológicas e históricas en algunas de sus ramas especiales se habían dado anteriormente en el Museo N. de Arqueología, Etnología e Historia, y que en lo sucesivo se harán en la Escuela, continuarán, por ahora, desarrollando los programas conforme a los cuales se hayan realizado hasta el presente los estudios efectuados, sin perjuicio de modificarlos cuanto antes conforme convenga, en el sentido de que los resultados que con ellos se obtengan alcancen las finalidades de aplicación directa y de utilidad práctica de que sean susceptibles.

Art. 31°. Durante el año escolar y en la proporción que las combinaciones de tiempo en el horario de clases de la Escuela lo faciliten, se establecerán los cursos libres y las series de Conferencias que se destinan a la vulgarización popular de conocimientos, los que constituirán la forma de extensión universitaria adoptada. La Dirección cuidará, en cada caso, y dispondrá que se determinen previamente, poniéndolos con la debida oportunidad en conocimiento del público, los programas sumarios de unos y de otras y el tiempo para su respectivo desarrollo, así como los demás pormenores que se juzguen convenientes.

Constitución y Reformas.

México, febrero 15 de 1916

Por acuerdo del Encargado del Despacho

El Subsecretario interino, *Alfonso Cravioto* (rúbrica)

Al C. Lic. José N. Macías, Rector de la Universidad Nacional.

Y lo comunico a Ud. Para su observación y debido cumplimiento.

*José N. Macías* (rúbrica)

Al C. Profesor Miguel E, Schulz,

Director de la Escuela N. de Altos Estudios.

### ANEXO III

#### \*LEY CONSTITUTIVA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MÉXICO

Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes.- Sección de Educación Secundaria, Preparatoria y Profesional.

El Presidente de la República se ha servido dirigirme el decreto que sigue:

“Porfirio Díaz, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, Sabed:

Que con fecha 24 del Actual el Congreso de la Unión ha tenido a bien dirigirme el decreto que sigue:

«El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos decreta:  
*Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*

Art. 1º Se instituye con el nombre de ‘Universidad Nacional de México’ un cuerpo docente cuyo objetivo primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional.

Art. 2º La Universidad quedará constituida por la reunión de las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura) y de Altos Estudios.

El Gobierno Federal podrá poner bajo la dependencia de la Universidad otros institutos superiores, y dependerán también de la misma los que ésta funde con sus recursos propios, previa aprobación del Ejecutivo, o aquellos cuya incorporación acepte, mediante los requisitos especiales en los reglamentos.

---

\* Tomado de Justo Sierra, obras completas, Vol. VIII, *la educación nacional*, México, UNAM, 1984, pp. 417-422.

Art. 3º El Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes será el Jefe de la Universidad; el gobierno de ésta quedará, además, a cargo de un Rector y un Consejo Universitario.

Art. 4º El Rector de la Universidad será nombrado por el Presidente de la República; durará en su cargo tres años, podrá renovarse su nombramiento para uno o varios trienios. Disfrutará el sueldo que le asignen los presupuestos; será sustituido en sus faltas temporales por el decano de los directores de las escuelas universitarias y su cargo será incompatible con el director o profesor de cualquiera de éstas.

Art. 5º Las atribuciones del Rector de la Universidad serán:

- I. Presidir el Consejo Universitario;
- II. Inspeccionar y vigilar directamente las funciones de la Universidad y de las escuelas e institutos que la forman;
- III. Previa consulta del Consejo Universitario y aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, remover en caso de que no sean doctores, a los profesores ordinarios;
- IV. Contratar, mediante la aprobación del Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes a profesores extraordinarios que se encarguen de una o más enseñanzas especiales en la Escuela Nacional de Altos Estudios.
- V. Dar su venia a las personas que, previa la aceptación del Director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, soliciten establecer en las dependencias de la misma escuela una enseñanza determinada; en el concepto de que se sujetarán a los programas de dicha institución si desean que sus cursos produzcan efectos para la colación de grados universitarios, y de que, por regla general, serán por cuenta los gastos que sus clases exijan;

- VI En vista de los buenos resultados de la enseñanza impartida por los profesores libres a que se refiere el inciso anterior, y mediano el parecer del Consejo Universitario, celebrar con ellos el contrato que el parecer del Consejo Universitario, que los constituya en profesores extraordinarios:
- VII Proponer al Consejo Universitario la suspensión temporal o la presión de una clase libre cuando a su juicio sea inconveniente conservarla;
- VIII Vigilar la administración de los fondos propios de la Universidad en los términos que esta ley señale;
- IX Presentar anualmente al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes una memoria que dé razón de las condiciones en que se efectúe el desenvolvimiento de la labor universitaria. Esa memoria se dará a conocer a la asamblea general de profesores en los términos que reza el artículo 17 de esta ley; y  
Las demás que esta ley y su reglamento le confieran.

Art. 6º El consejo Universitario se compondrá del Rector de la Universidad, de los Directores de las escuelas universitarias y del Director General de Educación Primaria, como consejeros ex–oficio. Será integrado: 1º Por cuatro profesores que nombre la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes; 2º Por profesores ordinarios, en la proporción de dos por cada escuela, que elegirán en escrutinio secreto las respectivas juntas de profesores; 3º Por los alumnos que las escuelas mencionadas elijan, en razón de uno por cada una de ellas, precisamente entre los numerarios del último curso escolar.

Por cada una de las escuelas universitarias se nombrará, de la misma manera y al mismo tiempo que los propietarios, un suplente, que entrará a desempeñar funciones como consejero en caso de que, por falta de propietario, así lo decida el Consejo.

El consejo, en su parte compuesta de profesores, se renovará por mitades cada dos años, y se renovará por entero cada año en su parte compuesta de alumnos.

Art. 7º El consejo celebrará dos períodos anuales de sesiones ordinarias y las extraordinarias que sean indispensables. Las sesiones podrán celebrarse siempre que en ellas esté representada, aun cuando fuese por un solo profesor, cada una de las escuelas universitarias.

Los consejeros alumnos sólo podrán asistir a las sesiones del Consejo cuando se vaya a tratar en ellas de los puntos comprendidos en la primera división del artículo siguiente, y en ningún caso tendrán más que voz informativa.

Art. 8º Son atribuciones del Consejo Universitario:

Discutir, adoptar y elevar a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, para su conocimiento y resolución, las iniciativas que en el mismo Consejo se presenten dirigidas a reformar las disposiciones vigentes sobre planes de estudios, programas parciales, métodos, divisiones del trabajo, y pruebas de aprovechamiento en una o más escuelas universitarias. Esas iniciativas deberán ser discutidas y adoptadas previamente por la respectiva junta de profesores de la escuela o de las escuelas de que se trate;

- I. Crear nuevas instituciones educativas o nuevas clases, con los fondos propios de Universidad y con las limitaciones que esta ley expresa;
- II. Organizar la extensión universitaria mediante la aprobación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes;
- III. Aprobar, modificar o rechazar las propuestas que, para cubrir las plazas de profesores pagados por la Federación, le presentará el Director de la escuela respectiva, quien las formulará previa consulta de las correspondientes juntas de profesores. Una vez aprobadas por el Consejo Universitario, serán presentadas a la Secretaría del ramo por los conductos debidos, exponiendo sus fundamentos. Dicha Secretaría, previó el acuerdo del Presidente de la República, las admitirá o no; en este caso,



el Consejo Universitario presentará modificada su propuesta, o, con el fin de que se tome de nuevo en consideración, insistirá en ella por el voto de las dos terceras partes de sus individuos, después de lo cual resolverá definitivamente el Presidente de la República;

Nombrar y resolver el personal que deba pagarse con fondos propios de la Universidad;

- IV. Dar su parecer al Rector acerca de la remoción de los profesores ordinarios, en caso de que no sean doctores;
- V. Oír a la junta de profesores respectiva, suprimir o suspender, siempre que se juzguen inconvenientes, las clases libres de que tratan las fracciones V, VI, y VII del artículo 5º de esta ley;
- VI. Promover y procurar cuando se refiera al adelanto y mejora de la Universidad, en el orden material, intelectual y moral; y
- VII. Desempeñar las demás funciones que otros artículos de esta ley expresan.

Art. 9º. La Universidad Nacional de México queda constituida, desde la fecha de su inauguración, en persona jurídica capacitada para adquirir bienes de cualquier género que sean, con tal de dedicarlos al objeto de la institución, en los términos prescritos por el artículo 27 del Pacto Federal. Tendrá asimismo todas las capacidades no prohibidas terminantemente por las leyes.

Art. 10. La Universidad contará con dos especies de fondos: los que el Gobierno Federal ponga a su disposición en los términos que señalen los proyectos o leyes especiales, y los que adquiera por cualquier otro medio; estos últimos se considerarán como fondos propios de la Universidad; los primeros llegarán a tener este carácter en los casos en que así lo prevengan las leyes.

Art. 11. Los fondos propios de la Universidad serán administrados conforme a las reglas establecidas por los respectivos donadores o testadores, y en defecto de ellas por las siguientes:

- I La administración estará a cargo de una Comisión formada por tres personas que serán nombradas anualmente por el Consejo Universitario;
- II En todos sus actos obrarán conjuntamente por lo menos dos miembros de la Comisión;
- III El Consejo Universitario fijará, por medio de acuerdos generales, las bases a que haya de sujetarse la Comisión, y, además, tendrá en todo tiempo la facultad de ordenar cómo se ha de proceder en cualquier caso determinado, aunque siempre con sujeción a los preceptos de este artículo;
- VI La aceptación o repudiación de donaciones, legados o herencias; la compraventa o permuta de inmuebles; el arrendamiento de los mismos por más de seis años; las enajenaciones, la constitución de gravámenes, la imposición de capitales, la inversión de fondos y la apertura de concursos con premios, requerirán, en cada caso, la aprobación del Consejo y del Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, si la cantidad que se versare excediere de \$10, 000.00 en una sola vez, o de \$ 5, 000.00 anuales cuando se trate de gastos periódicos. Los actos a que este inciso se refiere requerirán solamente la aprobación del Consejo cuando importen sumas menores que las mencionadas.
- VII Los aspectos de la Comisión Administradora de los fondos de la Universidad quedarán bajo la vigilancia del Rector, a quien rendirá anualmente dicha Comisión informe pormenorizado de sus labores y del estado en que se encuentren los fondos propios de la misma Universidad y de los establecimientos universitarios.

Art. 12. El Consejo nombrará una Comisión formada por empleados de Hacienda o de la Contaduría mayor y debidamente remunerada, para que revise y glose Administradora. Tanto el informe de ésta como el dictamen de la Comisión que revise dichas cuentas, se publicarán luego que se presenten.

Art. 13. El grado de doctor conferido por la Universidad Nacional de México constituirá la testificación más alta que puede dar ésta de los conocimientos de un individuo en uno o varios ramos del saber humano.

Los doctores de la Universidad Nacional de México podrán ser: 1º, universitarios; 2º, *honoris causa*; 3ª, ex-oficio.

Art. 14. Los aspirantes al doctorado universitario deberán presentar, con los certificados que exijan los reglamentos, una monografía, y discutirla ante un jurado que el Consejo formará, por regla general, de profesores de las escuelas universitarias.

Cuando en vista del acta respectiva deba conferirse el grado, el Consejo lo conferirá solemnemente.

Art. 15. El Consejo Universitario, salvo el veto del Rector, podrá conferir el grado de doctor *honoris causa* a las personas que hayan presentado servicios eminentes a la ciencia, a la humanidad o a la patria, sobre todo en la enseñanza o en el prolongado y honorable ejercicio de una profesión.

Art. 16. Los doctores universitarios tendrán derecho a ser preferidos, tanto para formar el Consejo Universitario, siempre que sean profesores, cuanto en las listas de candidatos para cubrir, sin perjuicio de derechos anteriores adquiridos, las plazas de profesores de las escuelas universitarias, a medida que las haya o que queden vacantes. Sólo podrán ser removidos por decreto del Ejecutivo Federal.

Art. 17. Los profesores de las escuelas universitarias tendrán anualmente, en la fecha señalada por el Rector, una asamblea en que oirán el informe de éste a la Secretaría de Instrucción Pública y en que tendrán derecho a pedir aclaraciones, sugerir reformas y hacer las observaciones que juzguen conducentes a realizar los altos propósitos universitarios. En esas asambleas no habrá votaciones. Caso de que, convocados los profesores, no lleguen a reunirse, el Rector, sin más trámite, enviará su informe a la Secretaría mencionada.

*Transitorios.* 1º. Las juntas de profesores de las escuelas universitarias harán la primera elección de los representantes de las mismas al Consejo,

precisamente en los meses de julio a agosto del presente año, designando los que deben durar dos años en su cargo y los que deban durar cuatro años.

2º Para inaugurar la Universidad en el próximo mes de septiembre, el Presidente de la República, por conducto de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes hará los siguientes conferimientos de grados: 1º, de doctores ex–oficio a los directores de las escuelas universitarias, ejerzan o no el profesorado; 2º, asimismo de doctores ex–oficio a los profesores que tengan varios años de buenos servicios, para lo cual se oirá a las juntas de profesores de las escuelas respectivas; y 3º, de doctores *honoris causa* a quienes satisfagan los requisitos que señala el artículo 15 de esta ley.

3º En el Consejo Universitario, la Escuela Nacional de Altos Estudios estará representada por su Director y Subdirector, mientras se puede organizar la junta de profesores respectiva.

4º El Ejecutivo Federal podrá disponer hasta de la suma de \$ 50,000.00 durante el ejercicio fiscal de 1910 a 1911, para la instalación e inauguración de la Universidad, y ésta podrá hacerlo de la de \$30, 000.00, también en dicho año, en los mismos términos en que pueda usar de sus bienes propios.

*Genaro García*, diputado vicepresidente. —*Julio Zárate*, senador vicepresidente— *Daniel García*, diputado secretario. —*J. de J Peña*, senador secretario.»

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y se le dé el debido cumplimiento.

Dado en el Palacio del Poder Ejecutivo de la Unión, en México, a 26 de mayo de 1910—*Porfirio Díaz*. — Al C. Licenciado Justo Sierra, Secretario del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes.”

Y lo comunico a usted para su conocimiento y efectos.

Libertad y Constitución. México, 26 de mayo de 1910. —*Justo Sierra*.

## ANEXO IV

### \*DECRETO PRESIDENCIAL

Al margen: el escudo nacional. Estados Unidos Mexicanos,- Presidencia de la República.- 1,350.-Al centro: "Acuerdo de la Secretaría de Educación Pública:" ALVARO OBREGÓN, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed: CONSIDERANDO que en la facultad de Ciencias Químicas no solamente se estudian conocimientos que puedan legalmente quedar comprendidos en la denominación susodicha, sino que de hecho, disciplinas científicas extrañas a las ciencias químicas, son materias de la enseñanza que se imparte en esta Facultad. Esta circunstancia, y la más interesante de poder dar mayor amplitud a los estudios de la mencionada Facultad, hace necesario se cambie el nombre que tiene, por el de Facultad, Hace necesario se cambie el nombre que tiene, por el de Facultad de Ciencias, que dada la amplitud del concepto, supone una extensión mayor de la esperanza en todo, conforme a las necesidades actuales. CONDERANDO, a la vez la que a la Escuela Nacional de Adultos Estudios, debe también cambiársele la denominación, porque el nombre de Altos Estudios que ahora tiene no está de acuerdo con la situación que guarda, ya que en esta Escuela se estudian materias que en ninguna otra se cursan, por lo que resulta que el nombre de Altos Estudios se funda en un supuesto falso, por no existir estudios previos que motiven racionalmente aquella denominación. Por esta circunstancia, y también para evitar que el nombre de Altos Estudios sugiera ideas de suficiencia científica, técnica o filosófica, conviene que con dicha Escuela se forme la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior, en las que se harán y se formarán los profesores de las escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales, y además la Facultad de Letras. Por esta circunstancia, y con fundamento en las facultades que me concede el artículo 3º de la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, he tenido a bien expedir el siguiente DECRETO: Artículo 1º. La Facultad de Ciencias Químicas se denominará en lo sucesivo Facultad de Ciencias. Artículo 2º. Se

---

\* *Diario oficial*, octubre 13, 1924.

formará con la Facultad de Altos Estudios, la Facultad de Graduados y la Escuela Normal Superior. Artículo 3º. Se constituye la Facultad de Filosofía y Letras. Artículo 4º. Queda facultada la Secretaría de Educación Pública y el Rector de la Universidad Nacional, para dictar las disposiciones necesarias, para que se organicen estas instituciones, en el concepto de que el Director de la Facultad de Graduados y Normal Superior, será el mismo que el de la de Filosofía y Letras. 5º. Este Decreto comenzará a surtir efectos desde la fecha de su publicación.

Por tanto, mando se imprima, publique, circule y se le dé el debido cumplimiento.

Dado en el Palacio del Poder Ejecutivo Federal, en México, a los veintitrés días del mes de septiembre de mil novecientos veinticuatro. A. Obregón. El Secretario de Estado y del Despacho de Educación Pública, Dr. B.J. Gastélum. Rúbrica. AL. C. Lic. Enrique Colunga, Secretario de Estado del Despacho de Gobernación. Presente. Lo que comunico a usted para su publicación y demás efectos. SUFRAGIO EFECTIVO NO REELECCIÓN. México, 1º de Octubre de 1924. El Secretario de Estado y del Despacho de Gobernación, Enrique Colunga. Rúbrica.

## ANEXO V

### \*ESCUELA NORMAL SUPERIOR [PLAN DE ESTUDOS, 1926]

Artículo 1º La Escuela Normal Superior tiene por objeto:

- I. Formar profesores de enseñanzas secundarias, preparatorias y normales;
- II. Ofrecer a los maestros de enseñanza primaria y a los profesores de enseñanza secundarias, preparatorias y normales cursos de perfeccionamiento de los estudios de su profesión;
- III. Impartir enseñanzas que capaciten a los maestros y a los profesores para organizar , dirigir e inspeccionar labores escolares, sea de una sola escuela, de una zona escolar o de un sistema más vasto de escuelas, y
- IV. Organizar y dirigir investigaciones pedagógicas, estudios críticos de métodos, sistemas y prácticas de enseñanza y experiencias sobre las nuevas orientaciones que vayan dándose o convenga que se den en las escuelas.

Artículo 2º. Para inscribirse o hacer estudios con el ánimo de obtener el grado de profesor universitario en la Escuela Normal Superior, se requerirá tener el grado de bachiller o el título de maestro normalista u otro título profesional de una Facultad Universitaria.

Artículo 3º. Para inscribirse a hacer estudios de perfeccionamiento de enseñanzas técnicas de la carrera de maestro o de la de profesor será requisito indispensable, ser o haber sido por más de un año, respectivamente, maestro o profesor en ejercicio, o bien, tener un título de maestro, otro de profesor o de grado de bachiller.

Artículo 4º. Para inscribirse con el propósito de obtener un diploma de aptitud como director o inspector de escuelas se requiere, tener el título de

---

\* ARCH. FFL., *Planes de estudio*, 213.

maestro normalista o el grado de profesor universitario; haber participado cuando menos durante tres años, como maestro de grupo o como profesor o bien ser director de escuela o inspector escolar en servicio activo.

Artículo 5º La Escuela Normal Superior concederá:

- I. Conjuntamente con la Facultad de Filosofía y Letras el grado de Profesor universitario;
- II. Diploma de aptitud como director de escuela;
- III. Diploma de aptitud como inspector escolar;
- IV: Certificados de perfeccionamiento de conocimientos y enseñanzas determinados.

Artículo 6º Para obtener el grado de profesor universitario para las enseñanzas en las escuelas secundarias, preparatorias y normales, se requiere:

- I. Cumplir los requisitos establecidos por el plan de estudios de la
  - a. Facultad de Filosofía y Letras;
- II. Hacer en la Escuela Normal Superior los siguientes cursos:
  - a) Principios de educación en la escuela secundaria;
  - b) De organización y administración de escuelas secundarias y normales, con trabajos de seminarios;
  - c) De psicología de la Adolescencia;
  - d) De técnica de la enseñanza de la materia objeto de la especialización en escuelas secundarias, preparatorias y normales;
- III. Y cualquiera de los siguientes cursos:
  - a) Historia de la educación en México;
  - b) Sociología de la educación;
  - c) Examen crítico de la amplitud y desarrollo mental de los alumnos en las



escuelas secundarias;

- IV. Presentar una tesis profesional que incluya trabajos y observaciones personales.

Artículo 7º Para obtener el diploma de aptitud como director de escuelas, se requiere:

- I. Hacer en la Escuela Normal Superior los cursos siguientes:
- a) Principios de educación en relación con nuestros problemas éticos y sociales. Bases de la Escuela de la Acción;
  - b) El de organización y administración escolares teniendo en cuenta una sola escuela de enseñanza primaria;
  - c) El de técnica de la enseñanza de las escuelas primarias, con ejercicios prácticos;
  - d) El de higiene escolar y obligaciones de los directores a su respecto;
  - e) El de psicología educativa;
  - f) El de historia de la educación en México;
  - g) Examen crítico del desarrollo mental de los alumnos de las escuelas primaria;
  - h) Sociología de la educación.
- II. Hacer uno o cualquiera de los siguientes cursos:
- a) Principios de Educación de las Escuelas secundarias y normales;
  - b) Estudio de las escalas para medir el aprovechamiento escolar de los alumnos de las escuelas primarias;
- III. Presentar una tesis profesional que incluya trabajos y observaciones Personales.

Artículo 8º Para obtener el diploma de aptitud como inspector de escuelas se requiere:

- I. Haber obtenido previamente el de director;
- II. Hacer los siguientes cursos:
  - a) Filosofía de la Educación;
  - b) El de organización escolar: sistemas escolares;
  - c) Historia sintética de la educación;
  - d) Higiene social en relación con la escuela y Obligaciones del Inspector a su respecto;
  - e) El de estadística, especialmente aplicada a las escuelas;
  - f) El de técnica de la enseñanza impartida por inspectores (para lograr el mejoramiento profesional de los maestros en servicio);
  - g) El de formación de escuelas para estimar el aprovechamiento de los alumnos.
- III. Hacer cualquiera de los siguientes cursos:
  - a) Organización de escuelas secundarias y normales;
  - b) Principios de la educación secundaria.
- IV. Presentar una tesis profesional que incluya trabajos y observaciones personales.

Artículo 9º Para obtener un certificado de perfeccionamiento en una o en varias de las materias cursadas en la Escuela Normal Superior se requiere:

- I. Haber satisfecho los requisitos establecidos para inscribirse a hacer los relacionados estudios de perfeccionamiento.
- II. Haber comprobado el aprovechamiento debido a los cursos mencionados en los términos que la escuela establezca.

Artículo 10º Los alumnos de la Escuela Normal Superior serán:

I. Numerarios siempre que hayan comprobado previamente los requisitos que este plan señala para inscribirse a hacer estudios con el fin de obtener el grado de doctor, el diploma de director de escuelas, el de inspector escolar o el certificado de perfeccionamiento en determinados estudios;

II. Supernumerarios en caso de que no hayan cumplido los requisitos que los acreditarían como numerarios;

III. Visitantes a clases, cuando sólo se les haya extendido por el director una autorización especial para visitarlas o para concurrir a ellas sin Inscripción propiamente dicha.

IV. Tanto los alumnos numerarios, como los supernumerarios pagarán las cuotas que serán, cinco pesos por derecho de inscripción y cuatro pesos por cada materia que tomen y que pagarán antes de presentar reconocimiento final de ellas. También deberán pagar los derechos que la Universidad prescriba para la expedición de certificados, diplomas o grados, sin lo cual no podrán extenderseles.

V. Las personas visitantes sólo pagarán ocho pesos por todo el año, en cada clase a la que deseen concurrir. No se aceptarán visitantes sino en caso de que no se perjudique el trabajo y la asistencia de los alumnos regulares inscritos, y previo permiso del director y opinión del profesor respectivo. Los visitantes no tendrán derecho a tomar parte en la clase, a figurar en las listas ni a pedir constancias o certificados.

Artículo 11º Para que los alumnos tengan derecho a sustentar reconocimientos, deberán haber asistido cuando menos al ochenta por ciento de las respectivas clases. Si no hubiera concurrido más que a un número de clases superior al cincuenta por ciento e inferior al ochenta, podrán presentar reconocimiento con un doble número de temas que los que dieron en el reconocimiento ordinario. En ninguna forma se concederá reconocimiento a quienes tengan menos del cincuenta por ciento de asistencias. El Cómputo de

éstas se hará en todo caso teniendo en cuenta para formarlas tanto las faltas justificadas como las injustificadas.

Artículo 12º Cada año habrá para los alumnos numerarios dos reconocimientos escritos que se efectuarán el primero al mediar el curso y el segundo, al finalizar el mismo. Uno y otro serán clasificados por el respectivo profesor con la nota de aprobados o con la de deficientes. El propio profesor señalará al margen de los trabajos las correcciones y defectos que justifiquen su calificación y dará a conocer a cada uno de los interesados el resultado de sus trabajos, enviándolos enseguida a la Oficialía de Registro de la Escuela para agregarlos a los respectivos expedientes.

Artículo 13º Los alumnos que hayan terminado sus estudios para obtener el diploma de aptitud como directores, o el de aptitud como inspectores, presentarán al Director de la Escuela una lista de temas que el propio director entregará a una comisión especial de profesores, y de sugerir las modificaciones y de perfeccionamientos que en ellos parezca conveniente incluir. El director asesorado por dicha comisión, nombrará un consejero que se encargará de ponerse en relación con el correspondiente candidato para el mejor desarrollo de su trabajo final, así como en sugerirle las fuentes de información que puedan serle útiles, medios de verificación de sus razonamientos y de sus puntos de vista, contrapruebas, ampliaciones o aplicaciones especiales referentes a su tema, trabajos prácticos de observación, experimentación, etcétera. La misma comisión decidirá cuando esté ya a su juicio, bastante completa y sólidamente constituida una tesis, y cuando los trabajos de observación y experimentación que le sirve de fundamento, o para corroborarla, puedan considerarse satisfactorios.

Entonces lo comunicará al director, para que señale la fecha en la que la tesis se presente.

Artículo 14º. La Escuela Normal Superior establecerá y organizará cursos especiales cuyo objeto sea conferir certificados de amplitud para la enseñanza de las lenguas vivas extranjeras más importantes, del dibujo, la

educación física y demás materias que forman parte del programa general de las escuelas secundarias, preparatorias y normales.

Artículo 15º Los grupos de estudios cuyo término deba ser cualquiera de los certificados de amplitud docente de que trata el artículo anterior, comprenderán dos series de enseñanzas; las de la materia especializada a que se refiere el certificado de aptitud y las afines de la misma que la Escuela Normal Superior señale, y las de educación que especifican la fracción II del artículo 6º de este plan.

Artículo 16º La amplitud con que deban hacerse los estudios especiales que preparen para obtener certificados de amplitud docente, será tal, que sin comprender cursos analíticos propios de los grados universitarios superiores, abrace sin embargo, todos los que necesite e su práctica diaria un profesor competente.

Artículo 17º Los requisitos para ingresar a hacer estudios cuyo fin sea obtener certificados de aptitud docente, será los mismos que los señalados para inscribirse con el propósito de obtener el grado de profesor universitario, a no ser que en vista de mociones de los directores de escuelas secundarias, el cuerpo de profesores de la Escuela Normal Superior los modifique.

México, D.F, febrero de 1926

Aprobado

El subsecretario. *Moisés Sáenz*. Rúbrica.

## ANEXO VI

### \*BASES PARA LA CONCESIÓN DE GRADOS UNIVERSITARIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Primera. La Universidad de México concederá el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, especializado como profesor de enseñanza secundaria, con preparación suficiente para enseñar la ciencia o ciencias o el arte o artes que en cada caso especifique, a quienes satisfagan los siguientes requisitos:

- a) Haber hecho, en la forma y con la extensión que la Universidad defina, estudios críticos, teóricos y prácticos, estos últimos por no menos de un año, de métodos y procedimientos satisfactorios para la enseñanza de la ciencia o ciencias, o del arte o artes en lo que traten de obtener el grado;
  
- c) Hacer, en el Departamento de la Educación de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes de la Universidad, tres cursos de seminario, libremente elegidos de entre los siguientes:

I. Haber obtenido el grado de bachiller correlativo de la ciencia o ciencias, o del arte o artes a que el grado de maestro se refiera, *o el título de maestro normalista*, expedido por una institución que la Universidad considere digna de crédito, *o el de cualquiera de los grados superiores* al de bachiller,

II. Haber hecho, en los términos y con la extensión que la Universidad señale, los estudios que la misma requiere para el grado de maestro en las ciencias o en las artes a cuya categoría pertenezcan la o las que pretenda enseñar, y haber obtenido dicho grado mediante la respectiva tesis;

---

\* ARCH. FFL., *Planes de estudio*, 39/213.1.

a) De investigación de aptitudes, cualidades y defectos físicos comunes en escolares de México, y de las condiciones materiales y sociales del medio en que dichos escolares viven.

b) De investigación de las condiciones materiales, sociales y morales que contribuyen para que haya en México, niños y adolescentes anormales, retardados en su desarrollo, o delincuentes, y de los caracteres distintivos de cada una de sus varias categorías.

c) De investigación de los recursos económicos y de las facilidades y condiciones de trabajo productivo de las distintas clases y categorías de la sociedad mexicana y de su influencia sobre la educación de los adolescentes, relacionado todo ello con estudios de problemas concretos de México.

d) De investigación de problemas de psicología social y de sociología pedagógica desde el triple punto de vista de los adolescentes mexicanos, sus familias y la sociedad.

III. Hacer en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad, los siguientes cursos:

1) De psicología de la adolescencia.

2) De psicología educativa y de investigaciones referentes a los problemas de estudio y del aprendizaje, sea mecánico, sea intelectual, así como a las medidas mentales y a la estimación crítica de las vicisitudes, progresos y retrocesos que el aprendizaje suele sufrir.

3) De filosofía de la educación.

III. Hacer, en el mismo Departamento, dos de los siguientes cursos, elegidos ad libitum por cada estudiante:

1) De psicología de aptitudes y habilidades específicas y de educacional vocacional.

2) De psicofisiología pedagógica.

- 3) De historia general de la educación e historia particular de ésta en México, comparada con la de otros países.
- 4) De problemas, organización, administración y funcionamiento de escuelas secundarias y preparatorias.

SEGUNDA La Universidad conferirá el grado de Doctor en Ciencias de la Educación a quienes, además de llenar los requisitos que acaban de especificarse, cumplan los que siguen:

- I. Hacer un curso más de seminario, diferente de los que hubieran hecho para obtener el grado de Maestro.
- II. Hacer un curso más de la ciencia o ciencias, o del arte o artes que hayan elegido para obtener el referido grado.
- III. Hacer trabajos de investigación sobre la mejor organización y el más satisfactorio funcionamiento de instituciones educativas y de sus relaciones recíprocas, así como de esfuerzos y trabajos sistemáticos de amparo y buena orientación de la infancia y de la adolescencia, más o menos material, intelectual o moralmente abandonadas y de los de defensa y mejoramiento social.
- IV. Hacer dos cursos que no hubieran sido hechos ya por el interesado, de entre los que enumera el sexto de los requisitos señalados en la primera de estas bases para quienes pretendan alcanzar el grado de maestro, y
- V. Hacer, en los términos que la Universidad defina, dos tesis: una sobre la ciencia o ciencias o el arte o artes que constituyan la especialidad educativa de quien pretenda ser doctor, y la otra sobre ciencias de la educación; ambas fruto de investigaciones personales del sustentante, que debidamente den a conocer.



TERCERA. Para dirigir los trabajos de seminario a que se refieren las anteriores bases e impartir las enseñanzas de ciencias de la educación de que la Universidad se hará cargo de acuerdo con las mismas, la Universidad irá estableciendo los respectivos cursos, en el número que se necesite y que los alumnos requieren.

CUARTA. En los cursos en forma de seminario, y en los demás que el Rector señale, oyendo para este fin al respectivo Jefe de Grupo de Estudios, habrá dos especies de clases: *reservada*, la primera de ellas, a los alumnos regulares; *abierta libremente la otra*, para los mismos y para los maestros o profesores de escuelas nacionales o particulares. Las clases de cursos abiertos se darán en forma de conferencias, no más de cuatro en cada semestre o de ocho en cada año, por el profesor del respectivo curso regular, o por el alumno o los alumnos que aquél designe con aprobación del Jefe de Grupo de Estudios, y tendrán por objeto exponer las investigaciones que en el curso respectivo vayan haciéndose, u otros puntos de importancia relativos al mismo. A estas conferencias podrán concurrir también, pagando previamente la cuota especial que fije el Rector, personas que no se dediquen a la enseñanza.

## TRANSITORIAS

*Primera.* Los alumnos de la Escuela Normal Superior que al ser aprobadas estas bases hubieren aprobado todos los estudios que anteriormente les estaban señalados como requisito para obtener su grado final sin que les falte más que la presentación de la tesis, sólo tendrán que presentarla para que la Universidad se los conceda.

*Segunda.* Los que al ser aprobadas estas bases únicamente hubieren cursado parte de los estudios que hubiesen iniciado en la misma Escuela para graduarse como maestros de escuelas secundarias, cursarán en lugar de los que les falten, los que el Rector declare equivalentes de los que las presentes bases establecen, que para ellos no serán más, en número, que los que les falten para graduarse conforme a las disposiciones anteriores, y completados

así sus estudios, sólo tendrán que presentar, para obtener su grado, la tesis que les estaba prescrita.

*Tercera.* A los que al entrar en vigor las presentes bases no hubieran concluido aún los estudios de perfeccionamiento que en la Escuela Normal Superior hayan iniciado para adquirir conocimientos como directores o inspectores de las escuelas primarias, la Universidad les extenderá un certificado de los que hubieran hecho en dicha Escuela y remitirá a la Secretaría de Educación Pública lista pormenorizada de los certificados que así expida, para que la misma Secretaría puede tenérselos desde luego en cuenta.

México, DF, a 2 de marzo de 1934.

## ANEXO VII

### \*ORGANIZACIÓN ACADÉMICA 1967. PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA

1. Cada crédito significa un curso semestral.

2. Son requisitos para optar al título de licenciado:

a) Haber cursado el número de créditos señalados en el Plan de estudios de cada carrera en el orden y distribución que la Dirección de la Facultad determine, con la aprobación del Consejo Técnico.

b) Después de aprobados los créditos señalados en cada carrera, el alumno deberá presentar un examen profesional que cumpla con los requisitos requeridos por los respectivos Colegios, previa aprobación del Consejo Técnico.

c) deberá asimismo demostrar durante sus estudios capacidad para traducir una lengua extranjera moderna, adecuada a su especialidad. Antes de optar al título de licenciado, deberá demostrar capacidad para traducir otra lengua moderna.

3. Para optar al grado de maestro, son necesarios los siguientes requisitos:

a) Poseer el título de licenciado.

b) Cursar un mínimo de dos créditos de seminario de preparación de tesis.

---

\* *Organización académica 1967*, México, UNAM, FFYL, pp. 12-13.

c) Presentar una tesis de grado por escrito y sustentar el examen correspondiente.

4. Para inscribirse en los cursos de Doctorado, será necesario poseer el Título de licenciado, haber cursado los seminarios del inciso b) del artículo anterior y seguir las normas de cada Colegio en la ordenación de los cursos.

5. Para optar al grado de doctor será necesario:

a) Poseer el grado de maestro.

b) Cursar 12 créditos monográficos al nivel doctorado.

c) Presentar una tesis de investigación que tenga un alto nivel académico.

d) Sustentar el examen de grado correspondiente.

6. La Dirección de la Facultad determinará, con la aprobación del Consejo Técnico, el orden en que debe ser cursadas las asignaturas de cada Colegio.

7. El cuadro de asignaturas optativas será abierto y lo establecerá el Director de la Facultad antes de cada semestre.

8. Se podrá obtener un número indeterminado de créditos en los seminarios y cursos monográficos optativos, siempre y cuando los temas respectivos sean diferentes en cada uno de ellos [...].

## ANEXO VIII

### CUESTIONARIO APLICADO A LOS ALUMNOS, CANDIDATOS A DOCTOR Y DOCTORES DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN.

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación doctoral **Habitus y capital cultural de los alumnos de doctorado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón. UNAM. (1999-2003)**. Indagación que se está realizando, como parte del proyecto de la Línea de investigación: formación y posgrado, en el posgrado de pedagogía de la FES, Aragón. UNAM.

Instrucciones: El cuestionario debe ser contestado de acuerdo al grado o nivel de estudio, (estudiante, candidato a Doctor, Doctor en pedagogía) con que cuenta el entrevistado a partir del último día del 2006. Agradecemos su colaboración recordándole que la información será confidencial.

#### SECCIÓN I

##### 1.- Lugar de nacimiento ( )

- 01.- Distrito Federal.
- 02.- Estado de la República. (Mencionar el nombre.)

##### 2.- Residencia actual ( )

- 01.- Distrito Federal.
- 02.- Estado de México.
- 03.- Otro. Precisar.

##### 3.- Sexo ( )

- 01.- Masculino.
- 02.- Femenino.

##### 4.- Edad ( )

- 01) 25-35 años. 02) 36-45 años. 03) 46-55 años. 04) Mayor a 55 años.

##### 5.- Estado civil ( )

- 01) Soltero. 02) Casado. 03) Unión libre. 04) Viudo. 05) Divorciado.

##### 6.- ¿Cuántos hijos tiene? ( )

- 01) Ninguno. 02) Uno. 03) Dos a tres. 04) Más de tres.

##### 7.- Dependientes económicos. ( )

- 01) Ninguno. 02) Uno. 03) Dos a tres. 04) Más de tres.

##### 8.- Tipo de vivienda. ( )

- 01) Casa/Depto. Propio. 02) Casa/Depto Rentado. 03) Renta compartida
- 04) Otros. Precisar.

##### 9.- ¿A cuánto ascienden sus ingresos mensuales? ( )

- 01) Menos de 5.000 pesos. 02) De 5. 000 a 10.000 pesos.
- 03) De 10. 000 a 15.000 pesos. 04) Más de 15. 000 pesos.

## SECCIÓN II

**10.- Mencione el tipo de escuela en la que estudió**

Tipo de escuela	(1) Pública	(2) Privada
a) Primaria		
b) Secundaria		
c) Bachillerato		
d) Licenciatura		
e) Maestría		

**11.- En cuál de las siguientes instituciones cursó la licenciatura. ( )**

- 01) UNAM.                      02) UAM.                      03) IPN                      04) UPN.  
05) Otra. Precisar.

**12.- Mencione, el nombre de la licenciatura cursada**

**13.- ¿En cuál de las siguientes instituciones cursó la maestría? ( )**

- 01) UNAM.                      02) UAM.                      03) IPN.                      04) UPN.  
05) Otra. Precisar.

**14.- Mencione, el nombre de la maestría cursada.**

**15.- ¿Cuánto tiempo transcurrió entre su egreso de la licenciatura y el ingreso a la maestría? ( )**

- 01) 1 a 3 años.                      02) 4 a 6 años.                      03) Más de 7 años.

**16.- ¿Cuánto tiempo transcurrió entre su egreso de la maestría y el ingreso al doctorado? ( )**

- 01) 1 a 3 años.                      02) 4 a 6 años.                      03) Más de 7 años.

**17.- ¿En qué grado le permitió conformar su trabajo de investigación en el doctorado, la orientación de su formación en la licenciatura cursada, en una escala del 1 al 3, (en donde 1 significa poco, 2 regular, 3 excelente)? ( )**

**18.- ¿En qué grado le permitió conformar su trabajo de investigación en el doctorado, la orientación de su formación en la maestría cursada, en una escala del 1 al 3, (en donde 1 significa poco, 2 regular, 3 excelente)? ( )**

**19.- ¿En qué grado le permitió desarrollar su trabajo de investigación en el doctorado, la orientación de su formación en la maestría cursada, en una escala del 1 al 3, (en donde 1 significa poco, 2 regular, 3 excelente)? ( )**

**20.- Indique el nivel del idioma que maneja. (En una escala del 1 al 3, en donde 1 significa poco, 2 regular, 3 excelente).**

Idioma	(1) Comprensión Lectora	(2) Habla	(3) Escribe	(4) Lee,-habla,-escribe
a) Inglés				
b) Francés				
c) Italiano				
d) Otro. Especifique				

**21.- A lo largo de su vida como estudiante, ¿ha recibido reconocimientos y/o diplomas por su aprovechamiento académico?**

NIVEL	RECONOCIMIENTOS Y/O DIPLOMAS
Educación básica.	
Bachillerato.	
Licenciatura.	
Maestría.	
Doctorado.	

**22.- Pertenece a alguna academia, asociación o fundación vinculada con su formación profesional.**

- ( ) Si. Precisar.  
 ( ) No.

**23.- ¿Cuántas ponencias presenta al año en eventos académicos?**

- ( ) Ninguna. ( ) 1 a 3. ( ) 4 a 7. ( ) Más de 7.

**24.- ¿Cuántas veces asiste al mes a los siguientes lugares?**

Biblioteca.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 4 a 7.	( ) Más de 8.
Librería.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 4 a 7.	( ) Más de 8.
Teatro.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 4 a 7.	( ) Más de 8.
Cine.	Ninguna.	( ) 1 a 3.	( ) 4 a 7.	( ) Más de 8.

**25.- Qué periódico lee regularmente**

Nombre del periódico	Periodicidad a la semana
La jornada. ( )	
El Universal. ( )	
Reforma. ( )	
Excélsior. ( )	
Financiero. ( )	
El país. ( )	
La prensa. ( )	
Metro. ( )	
Gráfico. ( )	
Otro. Precisar.	

**26.- Mencione los títulos de las revistas que consulta regular o cotidianamente.**

**27.- Indique el número total de sus publicaciones y nivel de participación.**

	No. Total	Autor	Co-autor
Artículos.			
Capítulos de libros.			
Libros.			

**28.- Para el caso de los alumnos y candidatos a Doctor ¿Cuántas horas a la semana le dedica, al trabajo de investigación? (Doctores, pasar a la pregunta 39).**

NIVEL	HORAS-SEMANA
Estudiante.	
Candidato a doctor.	

**29.- ¿Tiene el apoyo económico de sus familiares más cercanos para realizar sus estudios?**

PARENTESCO	POCO	REGULAR	MUCHO
Padre.			
Madre.			
Esposa-pareja.			
Hijos.			

**30.- Durante su formación doctoral, además de estudiar lo establecido en los seminarios y el proyecto de investigación, mencione el nombre de los autores que más ha leído, así como los títulos de las obras de mayor representación.**

**31.- ¿Revisa sus trabajos antes de entregarlos, al siguiente grupo de maestros?:**

Comité tutorial.	Si. ( )	No. ( )
Tutor.	Si. ( )	No. ( )

**32.- ¿Ha trabajado en equipos de investigación?**

Si. ( ).

No. ( ).

**33.- ¿Ha coordinado trabajos de investigación?**

Si. ( ).

No. ( ).

**34.- ¿Busca información en la RED?**

Si. ( ).

No. ( ).

**35.- ¿Señale las páginas, usualmente más consultadas para su proyecto de investigación?**

**36.- Mencione el nombre de su investigación y el porcentaje de avance logrado.**

NIVEL	TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	PORCENTAJE
Estudiante.		
Candidato a Doctor.		

**37.- Mencione las causas y/o motivos, a los cuales atribuye por qué no ha logrado concluir su trabajo de investigación**

NIVEL	CAUSAS Y/O MOTIVOS
Estudiante.	Excesiva carga laboral. ( ) Poco apoyo de la institución en donde labora. ( ) Poca relación con el tutor. ( ) Proyecto de investigación sin estructurar. ( ) Tiempo limitado para estudiar. ( ) Falta de empatía con el tutor. ( )



	Problemas familiares. ( ) Problemas de salud. ( ) Otros. Precisar.
Candidato a Doctor.	Excesiva carga laboral. ( ) Poco apoyo de la institución en donde labora. ( ) Tiempo limitado para estudiar. ( ) Problemas familiares. ( ) Problemas de salud. ( ) Otros. Precisar.

**38.- ¿Sigue teniendo interés por obtener el grado?**

( ) Sí

( ) No. (Indique los motivos).

**39.- ¿Cuántas horas a la semana le dedicó, al trabajo de investigación? (Alumnos y candidatos, pasar a la pregunta 47)**

**40.- ¿Recibió el apoyo económico de sus familiares más cercanos para realizar sus estudios de grado?.**

PARENTESCO	POCO	REGULAR	MUCHO
Padre.			
Madre.			
Esposa-pareja.			
Hijos.			

**41.- En la formación doctoral, además de estudiar lo establecido en los seminarios y el proyecto de investigación, mencione el nombre de los autores que acostumbraba leer, así como los títulos de las obras de mayor representación.**

**42.- Revisaba sus trabajos antes de entregarlos:**

Comité tutorial.	Sí. ( )	No. ( )
Tutor.	Sí. ( )	No. ( )

**43.- ¿En el transcurso de su formación doctoral trabajó en equipos de investigación?**

Sí. ( )

No. ( )

**44.- ¿En su instancia doctoral coordinó trabajos de investigación?**

Sí. ( )

No. ( )

**45.- ¿En su formación doctoral buscaba información en la RED?**

Sí. ( )

No. ( )

**46.- ¿Señale las páginas, usualmente más consultadas que le permitieron concluir su proyecto de investigación?**

**47.- ¿Qué metodología ha utilizado en su investigación?**



**53.- Marque el nivel académico que tienen sus amigos más cercanos.**

PRIMARIA.	
SECUNDARIA.	
BACHILLERATO.	
LICENCIATURA.	
ESPECIALIZACIÓN.	
MAESTRÍA.	
DOCTORADO.	
POST-DOCTORADO.	

**SECCIÓN IV**

**54.- ¿Indique a partir de que momento de su formación académica inició a trabajar, así como el lugar en donde ha laborado.**

Nivel educativo	UNAM	Otra universidad pública	Universidad privada	Sector industrial	Sector de servicios de gob.	Otro
Bachillerato						
Licenciatura						
Especialización						
Maestría						
Doctorado						

**55.- ¿Cuál es su trabajo actual? ( )**

(1) funcionario en la academia.	(2) Profesor de bachillerato.	(3) Profesor de licenciatura.	(4) Profesor de posgrado y/o investigador.	(5) Profesional en la industria.	(6) Trabaja por su cuenta.	(7) Otro. Especifique.
---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------	--	----------------------------------	----------------------------	------------------------

**56.- Indique la institución y/o sector en el que trabaja actualmente. ( )**

(1) UNAM	(2) Otra universidad pública. Especifique.	(3) Universidad privada. Especifique	(4) Sector industrial	(5) Sector de servicios de gobierno	(6) Otro. Especifique.
----------	--	--------------------------------------	-----------------------	-------------------------------------	------------------------

**57.- Señale el tipo de trabajo que desempeña su esposa y/o pareja.**

Funcionaria en la academia.	
Profesora de bachillerato.	
Profesora de Licenciatura.	
Profesora de posgrado y/o investigadora.	
Profesional en la Industria.	
Trabajadora por su cuenta.	
Otro. Precisar.	

**58.- Mencione la actividad a la que se dedican sus:  
Padres**

**Hermanos (as)**

**59.- Indique el tipo de trabajo que desempeñan sus amigos más cercanos.**

Funcionario en la academia.	
Profesor de bachillerato.	
Profesor de Licenciatura.	
Profesor de posgrado y/o investigador.	
Profesional en la Industria.	
Trabajador por su cuenta.	
Otro. Precisar.	

**60.- En su formación doctoral, ¿recibió el apoyo de una beca por parte de su trabajo?**

Sí ( )

No ( ) Por qué.

Gracias por su colaboración.

## ANEXO IX

### GUÍA DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS ALUMNOS, CANDIDATOS A DOCTOR Y DOCTORES DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DE LA FES ARAGÓN

1.- Mencione ¿por qué surge el deseo de estudiar un doctorado en pedagogía?

(Cuestiones laborales, superación particular)

2.- ¿Qué otras actividades desempeñaba, además de estudiar el doctorado?

3.- ¿Cuántas horas a la semana le dedicaba para preparar las lecturas analizadas en los seminarios a los que asistía?

4.- ¿Durante su formación doctoral, cómo fue la relación entre sus compañeros, profesores y tutores?

5.- ¿Qué tipo de circunstancias de vida familiar y/o profesional vivió durante su formación doctoral que considere repercutieron en su quehacer como estudiante?

6.- Mencione los principales valores aprendidos durante su niñez en su familia.

7.- ¿Cuál es el objeto de su investigación?

8.- ¿Cuál es el enfoque metodológico utilizado en su tesis?

9.- Los seminarios cursados en su formación doctoral ¿le favorecieron en la realización de la tesis?

10.- Mencione el semestre en el que le asignaron tutor y comité tutorial.

11.- ¿Cuántas veces durante el semestre se reunía con el comité tutorial?

12.- Las observaciones del comité tutorial ¿le fueron pertinentes en su trabajo de investigación?

13.- ¿Contaba con biblioteca y computadora con Internet en casa, en su estancia en el doctorado?

14.- ¿Su bagaje bibliográfico con el que contaba en casa le fue pertinente en la elaboración de tesis?

15.- ¿Cuántos congresos nacionales e internacionales asistía por año, durante su estancia en el doctorado?

16.- La formación de origen y de maestría ¿le proporcionaron los elementos teórico-metodológicos para desarrollar su trabajo de investigación?

17.- Mencione los reconocimientos que ha obtenido a lo largo de su trayectoria educativa

18.- ¿Cómo considera su formación doctoral?

19.- ¿Cuáles son los motivos que provocan no poder obtener el grado de Doctor en los tiempos que marca el Reglamento General del Posgrado?

20.- Algún otro comentario que desee agregar.