
PRODUCCIÓN POSGRADUANTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA RELACIONAL

ARMANDO ULISES CERÓN MARTÍNEZ / YUMA RAMOS CAPISTRÁN

RESUMEN:

La formación de posgraduantes puede ser vista como un *producto* (Sánchez, 2004) logrado por las competencias adquiridas e incorporadas en los alumnos que se objetivan en contextos particulares, o bien como un *proceso* (Sánchez, 2006), una serie de eventos vinculados unos con otros de forma secuencial, ordinal. Nosotros partimos del concepto bourdiano de *trayectoria social* (2002b: 71-72), entendida como la ocupación sucesiva de posiciones en el espacio social. Si a cada posición ocupada por un relativo tiempo le corresponde una disposición (el conjunto de habilidades, competencias, ideas, creencias, valores, etc., de los agentes sociales) la pregunta central de investigación es: ¿qué tipo de disposición es la que se produce en los alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación, siendo un espacio tan disímulo y heterogéneo por la composición de sus agentes (alumnos y docentes)? Presentamos un informe parcial de la investigación que está en proceso en las observaciones realizadas con la sexta generación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH).

PALABRAS CLAVE: formación posgraduada, investigación en educación, economía de las prácticas educativas, participación objetivante, Pierre Bourdieu.

INTRODUCCIÓN

Ante la inminente dinámica en la que está inserta toda actividad humana socializada, la práctica educativa no escapa de ella y presenta rasgos particulares al tiempo y lugar en el que se desarrolla. La oferta de programas de posgrado en las instituciones educativas tanto públicas como privadas va en aumento, entre otras razones, por la constante devaluación de los títulos de licenciatura, o por ser un refugio temporal para los egresados de estudios

superiores que no encuentran trabajo, o bien por ser ya una exigencia para la competitividad y la permanencia laboral, sobre todo en el mismo campo educativo.

De manera particular, los posgrados en Educación son un caso especial debido a la gran cantidad de aspirantes con orígenes y prácticas educativas tan disímolas (se pueden encontrar agentes formados en educación preescolar, educadores del deporte, ingenieros en computación, profesores de idiomas extranjeros, psicólogos, abogados, sociólogos, etc.) que por el sólo hecho de ejercer o vincularse con actividades educativas son susceptibles de ingresar a un programa de este tipo. Con base en ello se puede preguntar, ¿qué tipo de disposiciones posgraduantes se están formando en las áreas de educación, particularmente en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH en su sexta generación? En este programa de investigación se ha partido del supuesto de que, en el mejor de los casos se forman “buenos estudiantes”, no necesariamente investigadores, pues la disposición que se produce es más escolarizada y escolarizante (Cerón, 2007) antes que de investigación debido a la exposición a las diversas posiciones ocupadas en la trayectoria posgradante y a las condiciones objetivas en las que operan los Programas de Posgrado en Educación en la UAEH y en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Hidalgo (UPNH), tomando aquí sólo al primero, como un caso particular de lo posible, según palabras de Bachelard.

Con el uso de tres cuestionarios, entrevistas a alumnos y registro de observaciones, la modalidad de la investigación es de *participación objetivante* (Bourdieu, 2000) en tanto que los autores somos parte del objeto de estudio propuesto. El tratamiento es de tipo relacional, según la visión de Pierre Bourdieu para las ciencias sociales (Bourdieu, 1995).

EL CONTEXTO

El constante aumento en la oferta educativa a nivel de posgrado es resultado de condiciones sociohistóricas en donde convergen políticas educativas,

sugerencias de organismos internacionales, la oportunidad laboral y de trayectoria ascendente o al menos de permanencia al poseedor de un grado superior al de la formación inicial.

En la década de los ochentas, los grados académicos aparecen como (Sánchez, 2006: 13):

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

Todo parece indicar que el mito de la educación como medio de movilidad social se ha minimizado por el constante desencanto de no tener la certeza de encontrar un espacio laboral en el área de formación inicial y que se ha trasladado en parte a la preparación posgraduada. Aunque la realización de éstos no garantizan nada, es detectable un aumento en su consumo sociocultural, pues simbólicamente añaden un plus a la formación superior, además del prestigio social que está vigente en las relaciones sociales.

Deseosas de cumplir con los indicadores que son impuestos por organismos externos a los educativos para la asignación de recursos económicos, las universidades manifiestan un marcado interés porque sus docentes y funcionarios estén investidos con ese poder simbólico que otorga el posgrado a su poseedor, recurso actualmente valorado en las instituciones educativas nacionales por su convertibilidad a capital económico.

Hoy, el programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH trabaja con la sexta generación. Conviene comentar que esta universidad ha experimentado un acelerado proceso de crecimiento por diversas causas, entre las que podemos mencionar su cercanía al Distrito Federal, lugar con la mayor concentración de capital cultural en el país y, por lo tanto, de agentes culturalmente preparados, sobre todo en cuanto a educación formal se refiere, lo que permite la movilidad de profesores capacitados que encuentran en el Estado de Hidalgo una posibilidad de inserción laboral y de oportunidad para el desarrollo profesional ante la saturación constante de los espacios en la capital del país. Por ello no es de extrañar que el 56% del personal en el posgrado en Ciencias de la Educación de la UAEH no sea del estado de Hidalgo, sino de otros lugares.

LAS POSICIONES POSGRADUANTES COMO ESTRUCTURAS EXTERNAS Y OBJETIVAS

Con los conceptos bourdianos de Campo, Habitus y Capital, usados como herramientas analíticas vinculadas entre sí para dar coherencia y sistematicidad a las observaciones, podemos mencionar que a cada posición social ocupada en cada campo le corresponde una disposición particular. El campo, en tanto que entramado de posiciones objetivas, independientes de la voluntad de los individuos, vincula la visión de las condiciones sociales externas; el *habitus* está referido, entre otros aspectos, a la incorporación de esas condiciones objetivas a las que está expuesto el agente social en el proceso de inculcación, produciendo las percepciones subjetivas, internas de los participantes. Los diversos capitales (sociales, culturales, económicos y simbólicos) operan como recursos eficientes

en cada campo. Aquí sólo mencionamos las posiciones producidas en el campo de la Maestría en Ciencias de la Educación en relación a los posgraduantes, pues por razones de espacio no hablaremos de docentes ni funcionarios.

Con ello en mente es que podemos considerar al proceso de formación posgraduante como una trayectoria social, entendida como las diversas posiciones ocupadas por un agente social en el campo en cuestión. De este modo, *las diversas posiciones* (figura 1) ocupadas sucesivamente por los agentes del programa en este campo son: a) **solicitante**, en la que el estatus asignado por la lógica institucional es el más bajo en tanto que no se puede asegurar que todo el que solicite informes para cursar la Maestría ofertada cubrirá los requisitos de ingreso y permanencia al programa; b) **aspirante**, sólo quien logra cubrir las cuotas académico-administrativos es considerado aspirante, e inicia con la aceptación oficial al curso propedéutico, en el que el grado de exigencia es alta debido a que todos los aspirantes compiten entre sí, pues en esta generación sólo fue aceptado el 50% de ellos al propedéutico; c) **alumno**, estatus que confiere reconocimiento y derechos para con el aspirante aprobado en el proceso de selección y que se ha inscrito en tiempo y forma al programa; es una posición sostenida los cuatro semestres que dura la Maestría; d) **Egresado**, posición que ocupa todo alumno que ha terminado la mayoría o la totalidad de los créditos requeridos; e) **Graduado**, punto final de toda la trayectoria posgraduante, protocolizada por el rito de la presentación y sustentación del trabajo de investigación llamado “tesis”, cuota de salida del campo. Estas son posiciones objetivas, independientes de la voluntad de los sujetos que las ocupan y que aparecen de forma secuencial y jerárquica (las de abajo valen menos que las de arriba) en la Maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH, y están atravesadas por tres dimensiones que contribuyen a su producción: la Administrativa, la Académica y la Epistémica, o de la de investigación científica que, aunque cualitativamente distintas, con lógicas de operación e intereses distintos, llegan a coexistir simultáneamente, y por la cercanía entre ellas producen efectos prácticos en las disposiciones de los agentes sometidos a ellas.

Figura 1



La dimensión administrativa

Al pensar en el marco jurídico y legal en el que se encuentran los estudios de posgrado, no puede dejar de reconocerse que éstos operan bajo ese tipo de concesión que el gran campo del poder, el Estado, otorga (no sin dejar constancia de su vigilancia y poder regulador) a través de la administración escolar y la rendición de cuentas en cada escuela, instituto o facultad. En efecto, los tiempos escolares se mueven al ritmo que la gestión administrativa impone en complicidad con los cuerpos académicos facultados para ello (generalmente, los llamados Consejos Técnicos): los tiempos de ingreso, de egreso, las fechas de inscripción a cursos, seminarios, talleres, exámenes regulares y extraordinarios, titulación, etc.

Tal como parece practicarse, la lógica administrativa se impone a la lógica académica, pues aunque en el discurso la primera obedece a funciones adyacentes y de apoyo a las sustanciales (las académicas), éstas últimas manifiestan una sujeción de la que prácticamente es imposible escapar ya que hay mecanismos de sanción para quien no cumple en tiempo o forma con los requisitos demandados. Sería una utopía escolar pensar que las funciones adyacentes tuvieran que ajustarse a los tiempos y a las múltiples dinámicas que el ejercicio docente presenta en la realidad práctica, ya que no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje difiere de profesor a profesor, ni de alumno a alumno, sino de seminario a seminario y de escuela a escuela.

La dimensión académica

Verdadera tributaria de la dimensión administrativa, la dimensión académico-escolar posee su lógica y dinámica propias y, por lo tanto, sus propios intereses y problemas particulares. Con su relativo grado de autonomía, genera prácticas que adquieren formas también específicas al lugar y el tiempo en que se ejecutan.

En este caso, es importante señalar que *la orientación básica del acto pedagógico es más de índole informativa que formativa*. En efecto, los cursos y seminarios delimitados por los tiempos administrativamente impuestos tienden a ser proveedores de información sobre los tópicos impartidos, como base de esa cultura general que se pretende inculcar. La práctica informativa de los seminarios tiende a producir en las mentes profesoras la creencia intersubjetiva que en realidad se está formando a los aspirantes al campo de la investigación científica. No siempre se tiene la posibilidad de contrastar si lo que se ha impartido de manera real es acorde a lo sugerido por el plan de estudios y sobre todo por los contenidos programáticos de cada curso. En términos ideales, de ser acorde la impartición de los contenidos al programa, cabría que preguntarse qué y cómo se leyó, primero, por parte del conductor del seminario y después por los alumnos. Los profesores son el filtro que se

impone entre lo que los autores quisieron decir y lo que ellos han entendido y transmitido a sus pupilos (Bourdieu, 2002a).

La dimensión epistémica o de la investigación científica

La actividad científica propiamente dicha es un oficio antes que una profesión y, como tal, no hay recursos pedagógicos tradicionales para enseñarla adecuadamente, ya que en su condición de *habitus* o de disposición es algo a ser más bien transmitido. Así como no se aprende a nadar sólo con clases teóricas en un salón de clases sino en la piscina misma, ni a manejar un automóvil de la misma forma, a investigar se aprende investigando. Y de manera particular el campo de la investigación científica en educación se torna especialmente complejo, y más que los demás campos, ya que todo fenómeno ligado a problemas de lo enseñable o de lo que es posible aprender es susceptible de ser analizado desde esta dimensión, abarcando tanto la educación formal como la informal, desde la enseñanza de las matemáticas hasta la enseñanza de las ciencias físicas, la educación física o la filosofía, desde la educación básica hasta la educación superior, etc., de modo que el acceso a los posgrados en educación tiende a admitir en un margen mucho más amplio a aspirantes con orígenes tan disímolos por la formación de inicio con todos los riesgos que implica.

CONCLUSIONES

LA INVESTIGACIÓN POSGRADUANTE COMO PROCESO ESCOLARIZADO Y ESCOLARIZANTE

Los seminarios de investigación de las áreas teórico-metodológicas, tienden a encaminar e iniciar al estudiante, al menos en el discurso formal, en el proceso de la investigación sistemática propia de la ciencia, en donde se adquieren (también idealmente) las bases para la práctica de la investigación, cuyo trabajo definitivo es el informe de resultados, y tienen la peculiaridad de constituirse en un punto intermedio entre el campo propiamente científico y el campo escolar. Los esquemas y *disposiciones profesoras*, al hallar en el marco de las instituciones educativas las condiciones objetivas externas de las que son

producto, se activan para transmitir en los oyentes, no un *habitus científico*, propio del investigador, sino un *habitus escolarizado y escolarizante*, que tiende más a reproducir la lógica escolar que la científica aún cuando se haga uso del lenguaje y las herramientas científicas.

Sin embargo, el carácter transitorio y obligatorio impuesto por la lógica escolar en la que se insertan tales seminarios, hace que de reiterada manera se endosen ficciones y problemas propiamente escolares como si fuesen verdaderos problemas científicos. Por ejemplo, las dicotomías excluyentes entre las posturas micro/macro, estadístico/etnográfico, objetivo/subjetivo, cuantitativo/cualitativo, por mencionar algunas, son asumidas como si fueran parte de un serio debate científico, siendo en realidad el principal insumo de las mentes profesoras, ficciones que son producto de la división social del trabajo intelectual entre académicos e investigadores (Bourdieu 1995). Tales discusiones tienden a generar lo que podríamos llamar una cortina de humo, en la que los posgraduantes son envueltos por el discurso de la “complejidad” para realizar investigaciones científicas, en vez de aplicarse a practicar los principios y reglas sugeridos por lo que se pretende que sea una pedagogía de la investigación.

A pesar de existir un tipo de *formación asistida* para los estudiantes por el apoyo institucional otorgado por las figuras del **tutor** (acompañante del estudiante en su trayectoria posgraduante), el **asesor metodológico** (apoyo y guía de los trabajos escolares) y el **director de tesis** (el responsable del trabajo de investigación), sólo con éste se posibilita una ruptura entre “el proyecto de investigación” y la “investigación”, propiamente dicha. No obstante, esta última relación es de corta duración, y no siempre hay permanencia en ésta, pues es posible cambiar de director si el alumno lo solicita.

El tipo de relación social ejercida en el marco de la institución escolar es asimétrica, en donde el docente está social y simbólicamente ubicado por encima del educando, relación que al ser asumida entre los participantes privilegia en estado práctico el juicio y las prácticas de los docentes, por lo que generalmente se tiende a sufrir su condición. Dicho esto, se puede entender

cómo la trayectoria por la que pasan los estudiantes de esta Maestría está cargada siempre por la *lógica administrativa* (posiciones de la *a* a la *e* en la Figura 1), donde los **capitales eficientes** son el *económico* y el *cultural institucionalizado*, mientras que la *lógica escolar* se impone a las posiciones *b* y *c*, es decir, en gran parte del trayecto posgraduante, cuyo principal *capital eficiente es el informacional* (objetivado en tareas y trabajos solicitados). De una manera tardía, la *lógica epistémica* se introduce hasta el tercer semestre con el registro oficial del “proyecto de investigación” y la asignación del director de tesis, y el capital eficiente que opera aquí es el *capital cultural incorporado*, ya para cumplir los requerimientos escolares o bien para desarrollar la lógica de la investigación.

También hemos detectado que de manera reiterada se le llama al trabajo de investigación solicitado “proyecto de investigación”, lo que termina por producir en los alumnos la convicción subjetiva de una baja valía para el trabajo invertido, como resultado de la lucha de enclasmientos; ese trabajo de inculcación (propio del habitus) termina por incorporarse (otra faceta del habitus) en los agentes que están expuestos a tales condiciones. Ante ello, vemos que hay una relación de complicidad ontológica, ese supuesto esencial entre disposiciones escolares entre docentes y alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (2002a). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, 4ª ed. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2002b). *Razones prácticas*, España, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*, España, Gedisa.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- Cerón, U. (2007). *Producción y reproducción de posicionamientos sociales inciertos en los estudiantes de la FES Aragón-UNAM. Habitus, elección e indeterminación*, tesis doctoral, México, UNAM.
- Sánchez, P.; Arredondo, G. et al. (2004). *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- Sánchez, Rosalía (2006). *El proceso de graduación en el posgrado de pedagogía de la UNAM: el caso de la maestría en pedagogía*, México, tesis doctoral.