

La conformación del oficio de investigador en el doctorado en Pedagogía de la UNAM. Seminario permanente de investigación y formación sobre Pierre Bourdieu

*Rosalba Angélica Sánchez Dromundo**

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, se ha insistido mucho en el papel de la investigación como palanca de desarrollo económico, científico y para elevar la calidad educativa (Celis, 1998: 34). Esta situación ha dirigido la mirada a la formación de investigadores y al doctorado como método institucionalizado para lograrlo, particularmente, a partir de que el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) estableciera, en 1984, el perfil académico y “productivo” de este quehacer profesional. Como resultado de lo anterior, la matrícula del doctorado ha registrado un incremento considerable al pasar de 1 277 estudiantes en 1984 a 10 825 en el 2003 (ANUIES, 2004: 10). Sin embargo, este incremento no parece reflejarse en el número de investigadores, pues si realizamos una aproximación y nos concentramos en la población correspondiente al área de Educación y Humanidades encontramos que, entre 1984 y el 2004, se registró una matrícula total de 17 606 estudiantes que potencialmente podrían convertirse en investigadores (*ibid.*: 6); pero en el estudio realizado por Colina y Osorio, sobre el campo de investigación educativa, se reportan únicamente 508 investi-

* Tutora de la maestría en Comunicación y Tecnología Educativa (ILCE), rosdro@hotmail.com

gadores, de los cuales el 57% tiene el grado de doctor y el 30% el de maestro (2004: 112). Aparentemente, una ínfima parte de la población del doctorado logra llegar a ser investigador, lo que nos lleva a cuestionarnos ¿cuáles son las condiciones que permiten que un egresado de doctorado se convierta en investigador?

En tal sentido, el propósito de nuestra investigación es conocer el número de estudiantes que logran convertirse en investigadores y las causas o los factores que influyen en su ingreso al campo de la investigación. Pero, dado que cada área disciplinaria comporta diferentes tradiciones, modos de construir el conocimiento y de formar a sus agentes, decidimos centrar el análisis en el Doctorado en Pedagogía de la UNAM en las generaciones 2000-2006. De esta investigación se desprende el presente escrito en el que planteamos el papel que ha tenido el doctorado como formador de investigadores educativos en México y las posibles trayectorias que se derivan de este contexto.¹

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

De acuerdo con Arredondo, para convertirse en investigador educativo se requieren tres elementos: 1) saber, es decir, poseer el oficio en términos de capital cultural y *hábitus* para desenvolverse profesionalmente en esta actividad; 2) querer, con esto se refiere a tener interés por el juego (*illusio*), por ser investigador; 3) poder, tener la oportunidad y la competencia científica y técnica para desenvolverse en este ámbito (1990: 54) y ser aceptado por los miembros del campo. En consecuencia, si nos preguntamos cuáles son las condiciones que permiten que un doctor en Pedagogía ingrese al campo de la investigación, tenemos que desarrollar: 1) el papel del doctorado en la formación de investigadores educativos, 2) los diversos intereses depositados en el doctorado, y 3) las oportunidades de acceso al campo.

El papel del doctorado en la formación de investigadores

Aunque recientemente se ha insistido en el papel del doctorado como formador institucionalizado de investigadores, esta si-

¹ Esta investigación está en curso y lo que aquí se presenta es un avance.

tuación no siempre fue así y el posgrado en México ha tenido diferentes propósitos, muchas veces alejados de la investigación. Como ejemplo encontramos que, en 1929, la Universidad Nacional, apoyada en el Plan Caso-Chávez, impulsó un proceso de legitimación de su planta académica a través de la obtención de grados de maestro y doctor para los docentes con una amplia experiencia práctica. Esta medida fue inspirada en las reformas académicas de la Universidad de Berkeley, donde se les proporcionó la formación correspondiente; sin embargo, en la Universidad Nacional, los grados se otorgaron como un reconocimiento a su labor docente y saber adquirido en la práctica (Gil Antón, 2000: 1-3). La política estaba más enfocada a la legitimación de los lugares académicos que a la formación de investigadores, y quienes accedían a estos grados eran fundamentalmente docentes de la propia Universidad. En consecuencia, el doctorado no parecía tener un claro papel en la formación de investigadores; pese a ello, en algunos campos disciplinarios se comenzaban las bases y se crearon centros de investigación, principalmente los correspondientes a las áreas experimentales.

La primera maestría y doctorado en Ciencias de la Educación fue la de la Universidad Nacional, en 1935, y tenía como propósito fundamental la formación de especialistas, profesores; y en el caso del doctorado, preparar para la investigación. Este último desapareció en 1939 puesto que la maestría funcionaba como un doctorado (Programa, 1999: 12-13). La orientación del programa estaba enfocada a la formación de profesores (Ducoing, 1990: 45), lo que parece explicar el escaso desarrollo en términos de investigación.

En 1936 se crea el Instituto Nacional de Pedagogía (INP) encaminado a la investigación, aunque de acuerdo con algunos reportes, su trabajo se reflejaba poco al exterior en términos de producción de proyectos y resultados de investigación (Colina y Osorio, 2004: 23).

Al parecer, algunas de las instituciones y centros de educación superior estaban más orientados hacia la docencia como actividad prioritaria, y no fue sino hasta 1945, con la creación de la Ley Orgánica, que se estableció la investigación como una de las actividades sustantivas de la Universidad Nacional Autónoma de México



(UNAM). El interés por la investigación creció, y en la década de los cincuenta comenzaron a crearse, en algunas universidades, centros de investigación y algunos organismos internacionales como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), que establecieron sus sedes en México. En estos años (1956), la Universidad reabrió el doctorado en Pedagogía, dándole una orientación filosófica y psicológica, producto de las inquietudes de su líder intelectual Francisco Larroyo. Con todo, el programa no parecía tener un alto impacto en la comunidad académica y la matrícula no registró crecimiento (Programa, 1999: 12-13).

Es en la década de los sesenta cuando podemos considerar que inició la investigación educativa institucionalizada con la creación del Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1963, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) y el Centro de Didáctica (CD) en 1969. El CEE fue creado por Pablo Latapí, clérigo jesuita que había realizado estudios de doctorado en Europa y al regresar se encontró con un clima intelectual incongruente con sus intereses, pues el INP estaba orientado a lo psicológico, mientras que la Universidad a lo filosófico, por lo que promovió la creación de este centro con un enfoque socioeconómico. El CEE tenía como propósito el mejoramiento de la educación en México a partir del análisis e implementación de proyectos de investigación. Los iniciadores de este centro formaron artesanalmente a sus nuevos miembros y la integración a estos proyectos era por invitación directa del líder, lo que dejaba ver la importancia del capital social en la incorporación de los primeros aspirantes, quienes en su mayoría procedían de instituciones privadas. Pese a que existía la maestría y el doctorado en Pedagogía, parece que el CEE quiso tomar distancia con respecto a la universidad y formó a sus cuadros de investigación por vía práctica y en algunos casos con posgrados en el extranjero, siguiendo la tradición del líder fundador (Gutiérrez Serrano, 1999: 89-91).

Para 1969 se creó la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) con el propósito de tratar los problemas académicos ocasionados por la masificación universitaria. En este caso, según Henrique González Casanova, se incorporaban jóvenes recién egresados a los diferentes proyectos de la institución, quienes se formaban a través de la práctica cotidiana. Este centro, al igual que el



CEE, tomó distancia de los pedagogos, por lo que se incorporaron a los centros egresados de diferentes campos, excepto de Pedagogía, quienes parecían ubicarse en el Centro de Didáctica (CD), creado en la UNAM por los mismos años (*idem.*). Este último se crea por acuerdo del rector Barros Sierra para proporcionar cursos especializados sobre cuestiones de enseñanza a profesores en ejercicio, aspirantes a profesores y becarios, ofreciendo además un programa de especialización (Díaz Barriga, 1989: 57). Al parecer, los centros de investigación imperantes en estos años formaban a su personal por la señalada vía artesanal, en el extranjero o con sus propios programas y existía una escasa vinculación con el doctorado en Pedagogía como formador de investigadores. De acuerdo con Díaz Barriga, esto pudo deberse a que la formación filosófica que representaba Larroyo mostraba signos de agotamiento respecto a la problemática educativa de ese momento (citado en Gutiérrez Serrano, 1999: 163). De lo anterior podemos desprender que, pese a su temprana creación, el doctorado en Pedagogía no parecía tener un claro papel en la formación de investigadores.

Mientras que en la década de los setenta hubo un incremento en la creación de centros de investigación, en la siguiente subsistió una doble política, pues por un lado existió un crecimiento exponencial de las escuelas, facultades y centros de investigación educativa dentro de algunas instituciones universitarias, como el caso del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) en la UNAM y del Departamento de Investigación Educativa (DIE) como parte del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINESTAV), dependiente del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y, por el otro, en algunas instituciones se fusionaron centros. Así, en 1977, bajo el argumento de similitud de funciones y de la necesidad de racionalizar recursos se fusionó el CD con la CNME para crear el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) (Díaz Barriga, 1989: 65) y en 1972 el INP se convirtió en Instituto Nacional de Investigación Educativa (INIE) y se integró a la UPN.

Cabe destacar que, en un principio, parecía no existir claridad sobre los criterios académicos y administrativos que definieran el perfil de ingreso a algunas instituciones,² por lo que

² Al parecer el DIE sí tenía una reglamentación sobre el perfil de ingreso, pero a falta de personal calificado que pudiera cubrir algunas de esas plazas se aceptaban agentes sin los títulos académicos de doctorado (Gutiérrez Serrano, 1999).



la escasa reglamentación facilitó el acceso a agentes con diversas características y heterogéneos niveles de preparación y experiencia (PROIDES, 1986: 73). De acuerdo con la SEP, el 68% de los investigadores registrados en 1982 tenían menos de cuatro años de experiencia; es decir, eran de reciente incorporación (Arredondo Martínez, Mingo y Wuest, 1989: 37). La falta de regulación permitía el ingreso al campo de todo aquel que lograra conseguir los vínculos y el apoyo necesario, lo que se veía reflejado en el nivel de preparación de los investigadores, de los cuales el 0.8% tenían posdoctorado, el 8.36% doctorado, el 17.14% maestría, el 4.13% especialidad y el 68.5% licenciatura o menos (*ibid.*: 36).

Tal como se puede apreciar, la mayoría de los investigadores sólo contaban con la licenciatura y el número de doctores era reducido, escenario comprensible por la escasa reglamentación sobre el perfil de este quehacer profesional. La práctica recurrente parecía ser la formación de investigadores por vía artesanal o institucional a través del contacto con los agentes fundadores del campo; esto les aportaba el aprendizaje directo del oficio y les permitía convertirse en los herederos intelectuales de los iniciadores. Una segunda opción era la formación por medio del posgrado en el extranjero, política que continuó hasta 1982, año en que las crisis económicas y el escaso presupuesto contribuyeron a que se buscara formar los recursos en el país a través de los doctorados nacionales (Klein, 2002: 85).

A la imprecisión de perfiles, se agregaban los problemas existentes por las irregulares condiciones salariales e institucionales de algunos investigadores (PROIDES, 1986: 73) y el deterioro del poder adquisitivo de los salarios; condiciones que conformaban un clima poco propicio para el trabajo. Esta situación orilló a algunos investigadores –principalmente de ciencias duras– a emigrar al exterior en la búsqueda de mejores oportunidades laborales. Ante este panorama se creó, en 1984, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), órgano que tenía como propósito otorgar reconocimiento económico y simbólico de los investigadores, a fin de evitar la creciente fuga de cerebros. Con su establecimiento se configuró también el perfil de lo que debería ser y hacer un investigador, rasgos tomados de las ciencias duras, cuyas tradiciones son diferentes de las sociales y humanísticas. En cuanto a



la formación, se estableció que el nivel requerido es el doctorado, y en lo relativo a la producción se señaló la necesidad de una constante publicación de artículos y libros, así como la formación de recursos humanos. Con estos parámetros, se definió el oficio de investigador como un quehacer profesionalmente calificado con título y reconocimiento social, y el doctorado apareció como la instancia institucionalizada para su formación.

Ante las constantes crisis económicas y la dificultad de apoyar a los estudiantes para realizar estudios en el extranjero, el doctorado nacional tomó fuerza como formador de investigadores. Esto dirigió las miradas a los diferentes programas en términos de estructura, vinculación, pertinencia y “eficiencia”. Para entonces, la situación no era muy halagüeña, pues en algunos programas prevalecía, desde su creación, una escasa vinculación docencia-investigación, la cual contribuía al desarrollo de programas formales que no promovían la formación en investigación, y sólo se mantuvo el contacto en casos excepcionales como el posgrado de Química (Garritz, 1989). Este distanciamiento se incrementó con algunas políticas institucionales como la de Soberón, que se esforzó por mantener una distancia entre la docencia y la investigación (Kent, 1990: 109); por eso, algunos programas como el doctorado en Pedagogía mantenían escasos vínculos con los centros de investigación existentes. Pero el problema no sólo era atribuible a la UNAM, parecía que muchos de los posgrados en educación tenían serios problemas en la consolidación académica y formativa, como lo reporta un estudio de Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) que señala:

- Una falta de tradición y consolidación de algunos programas como resultado de un surgimiento reciente y de la expansión de la matrícula.
- En la mayoría de los programas no se realizaba investigación.
- Pocos profesores se dedicaban a la investigación.
- Algunos profesores no tenían mucha experiencia en la investigación y era difícil que pudieran dirigir a los estudiantes en sus proyectos.
- Los estudiantes no se integraban a proyectos de investigación.



- No había criterios claros y rigurosos para la admisión de estudiantes.
- Había una dedicación parcial a los estudios por parte de los estudiantes.
- Ofrecían las modalidades de formación a partir de cursos y seminarios.
- Había una falta de interés en los egresados por invertir tiempo en la tesis, lo que generaba un elevado problema de eficiencia terminal.
- Eran pocos los programas que se evaluaban (citado en Díaz Barriga, 2000: 188).

La explosiva expansión de la matrícula de los posgrados en educación estaba relacionada con factores como la devaluación de los títulos, la reducción de la calidad educativa en muchos niveles precedentes y los procesos de evaluación y acreditación académica e institucional, que obligaron a muchos agentes a ingresar al doctorado para no verse desclasados de los beneficios y del reconocimiento de ciertos círculos. Esto propició el aumento de la oferta educativa sin poner mucho cuidado en los lineamientos y los propósitos académicos. En algunos casos, sólo se buscaba el beneficio económico, por lo que existía una premura por abrir y poca claridad de lo que se quería formar, los medios y el personal calificado, las condiciones que favorecían la improvisación en los aspectos académicos y una baja calidad. Estos factores contribuyeron a una escasa consolidación académica de muchos programas y, en algunos casos, a crear una visión errónea sobre los programas en educación, presentándolos en algunos sectores como programas de “fácil acceso” (Moreno Bayardo, 2002: 6).

En este marco, realizar investigación era difícil, pues muchas veces no se contaba con los recursos, el personal y la formación necesarios; esto coadyuvaba a que la formación de investigadores en algunos doctorados fuera escasa (Galán, 1992-1993: 56). A lo anterior había que agregar que muchos de los programas se basaban en cursos orientados a un saber acerca de algo y no a un saber hacer, por lo que prevalecía una notable desvinculación teoría-práctica que hacía difícil la formación de investigadores. Este problema se presentó en forma preponderante durante la década



de los ochenta en las maestrías y se extendió al doctorado en la de los noventa (Martínez Rizo, 1995: 15); es decir, ni el doctorado ni los niveles precedentes parecían configurar una estructura sólida de formación para la investigación.

La situación no era propicia y se agravaba por la falta de criterios claros para la admisión de los aspirantes; los niveles de exigencia eran muy bajos y no había una selección estricta de candidatos. Esto provocaba que ingresaran aspirantes sin la experiencia y las habilidades para desenvolverse en el posgrado, déficit de habilidades y/o conocimientos que limitaban sus posibilidades de formación; de ahí que algunos pugnarán por una selección más rigurosa que garantizara la formación (Martínez Rizo, 1999).

Al problema de la formación había que agregar las características de los agentes cuya edad oscilaba entre los 40 años y más (Arredondo y Flores, 2000: 145), rango en el que la mayoría de los sujetos combinan ocupaciones laborales y familiares. Estas características reducían la posibilidad de dedicar mayor tiempo a los estudios y propiciaban una dedicación parcial al posgrado, lo que generaba un gran problema, pues la sola acreditación de cursos por sí mismos no generaba formación; este proceso requería un trabajo de articulación (Moreno Bayardo, 2000: 69).

El panorama era y es sumamente complejo, y aunque se ha insistido en la necesidad de crear mecanismos de evaluación de los posgrados en educación que vayan más allá del planteamiento del CONACyT de distribuir recursos y de atender aspectos académicos (Martínez Covarrubias, 2000: 73-76), esto constituye una tarea pendiente, por lo que en muchos programas no se realiza evaluación y operan bajo condiciones poco reguladas que contribuyen a crear una imagen de “fácil acceso” que atrae a todos aquellos interesados en obtener los beneficios económicos y salariales de un grado que no requiera mucho “esfuerzo”.

Ante la necesidad de formar investigadores y la insuficiencia de algunos programas, principalmente en la articulación teórico-práctica, las miradas se dirigieron a las prácticas de formación de otros campos disciplinarios. A consecuencia de ello, en 1986, se modifica el Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, en el que se destaca la importancia de la tutoría en el papel de la formación de investigadores, particularmente por el éxito que



habían tenido programas experimentales y de algunas otras áreas. Este cambio se registra en el doctorado de Pedagogía en 1991, año en el que se abre el doctorado tutorial (Programa, 1999). Cabe destacar que en los programas que cambiaron de la figura del “asesor” a la del “tutor” no se establecieron mecanismos para modificar las prácticas de una figura a otra, con lo que se reducía el impacto de esta modificación reglamentaria.

Nuevamente a finales de 1995, el Consejo Universitario plantea reformas al posgrado para hacerlo más participativo y se refuerza la idea de la tutoría y el comité tutorial como ejes de apoyo y formación de investigadores. Además, se promueve una mayor integración docencia-investigación a través de la participación de centros de investigación en los diferentes posgrados; por eso, se articula la participación del CESU como entidad participante del Posgrado en Pedagogía (Programa, 1999), relación que vendría a fortalecer la transmisión del oficio de investigador.

La cuestión es que algunos de los posgrados que tomaron como modelo eran exitosos desde su origen, mantenían una cooperación entre institutos y facultades, contaban con el sistema tutorial cuya función era la formación y se daba la inmediata incorporación de los estudiantes a la investigación como parte de las tradiciones (Sánchez Dromundo, 2002), mientras que los programas cuyo origen fue diferente, requerían un cambio en las disposiciones y en las prácticas que no siempre eran posibles, pues había que mediar con las prácticas y las costumbres institucionales que prevalecían, considerar la conformación y la organización de los grupos académicos y las condiciones. En un marco de competencia generado por las políticas de la década de los noventa, era difícil la cooperación entre instituciones, grupos y sujetos en programas compartidos, pues a veces persistían serios distanciamientos por cuestiones espaciales, disciplinarias o personales.

Como podemos apreciar, los métodos de formación de investigadores fueron variando a lo largo de los años; en un principio, cuando no había reglas claras, prevalecía el aprendizaje artesanal o la formación en el extranjero. En estos casos se aprendía el oficio de manera directa, por el contacto con los líderes fundadores del campo de la investigación educativa, lo que aportaba elementos formativos de capital cultural y *hábitus*, y al mismo tiempo los



proveía de cierto capital social y simbólico heredado. Las reglas se basaban en lo que eran y producían los miembros fundadores y no fue necesario hacer una selección de los aspirantes ni poseer cierto capital institucionalizado (grado de doctor), pues era el capital social (contactos y relaciones) y cultural el que determinaba el ingreso al campo. Sin embargo, conforme creció el número de aspirantes y las reglas del campo cambiaron luego de la creación del SNI en 1984, los saberes prácticos se vieron desplazados por los institucionalizados y el doctorado fue el método de formación de investigadores. Ante estas condiciones y la imposibilidad de formar recursos en el extranjero por los bajos recursos, el doctorado nacional tomó fuerza como método institucionalizado para formar investigadores. Esto se gestó en el marco de una escasa consolidación de algunos programas, lo que hizo difícil la formación de investigadores y marcó puntos de tensión entre programas que formaban de manera artesanal mediante la incorporación a un proyecto de investigación y los que planteaban una formación teórica mediante métodos escolarizados. Esta situación contribuyó a que se redujeran las posibilidades de formar investigadores, pues no todos los programas lograron inculcar el oficio de investigador. Por eso podemos aducir que no todos los que transitan por un doctorado logran adquirir las herramientas necesarias para desenvolverse como investigadores. En consecuencia, parece que la formación podría ser uno de los filtros de selección que separa los destinatarios reales (aquellos que poseen las habilidades para ser investigadores) de los “advenedizos” (quienes transitan por un programa pero no logran adquirir el capital cultural y el *hábitus* necesario).

Pero tal como lo plantea Arredondo, para convertirse en investigador no basta con poseer la formación correspondiente; además, es necesario tener el interés por el oficio y las oportunidades para desarrollarlo, aspectos que trataremos a continuación.

Los diversos motivos para ingresar al doctorado

Tal como mencionamos al principio, para ser investigador se requiere tener el interés o la “vocación” para realizar este quehacer académico. La vocación la definimos aquí como una construcción social producto de la incorporación de pautas de conducta y valores que



circundan a los agentes a lo largo de su vida y que conforman hábitos, principios de visión, acción y preferencias que inclinan a los agentes a producir y preferir ciertas prácticas. Estos esquemas de percepción y acción son denominados por Bourdieu como *hábitus* y se componen, según Louis Pinto, de cuatro dimensiones: disposicional, distributiva, categorial y la económica;³ y es justamente la dimensión económica la que configura el interés por el juego (o la *illusio*) en los agentes, definido como la propensión o la creencia de que vale la pena lo que se juega en el campo de la investigación (Bourdieu, 2003: 93). Esta inclinación es adquirida a través de la trayectoria y los ambientes en que se desenvuelve el sujeto, quien de acuerdo con sus condiciones objetivas seleccionará las alternativas que considere ligadas a sus intereses y posición; por eso, es una disposición que no remite a una elección racional (Gutiérrez, 1997: 25) sino que supone la construcción de un mundo significativo, dotado de sentido y valía, en el cual los agentes están dispuestos a participar sin siquiera cuestionárselo, pues son producto de la incorporación de las prácticas y las disposiciones sociales en su trayectoria. La *illusio* sería una forma social de construcción de la vocación de investigador que configura el interés y la creencia en el valor de la investigación.

Estos aspectos nos ayudan a entender por qué algunos están interesados en ser investigadores como parte de las disposiciones aprendidas, los intereses y los valores del grupo, y para otros no tienen el mismo valor. El interés por participar en el campo se crea de acuerdo con el lugar y la trayectoria a través de la incorporación no intencional de los valores, preferencias y prácticas del grupo de pertenencia (Bourdieu, 1991: 115); por eso, se dice que los que se han ubicado en un espacio y tienen muy interiorizadas estas cualidades nacieron en el campo y tienen un alto nivel de interiorización. Esto lo podemos apreciar en aquellos cuyos padres o grupos de pertenencia se encuentran vinculados al campo académico; ellos tienen una fuerte disposición a la circulación de capital cultural coincidente con estas características que los conmina a ser investigadores.

³ En el artículo de Sánchez Dromundo (2007) desarrollamos las cuatro diferentes dimensiones del *hábitus* (disposicional, económica, distributiva y categorial) que señala Louis Pinto (2002).

Esta preferencia no se crea automáticamente ni por decisión, sino que supone un largo proceso de inculcación; por tanto, para aquellos que no “nacieron o se desarrollaron” dentro del campo, lo adquieren con mayor dificultad y requieren un proceso que equivale a un segundo nacimiento (*idem*), en el cual van obteniendo, de forma paulatina, los valores y los significados. Este proceso tiene la desventaja de alargar trayectorias. Cuando no se posee esta inclinación e interés, no se perciben las sutilezas del juego ni de sus apuestas, entonces se dice que los sujetos están en un estado de ataraxia; es decir, de no interés por el juego (Bourdieu y Wacquant, 1995: 80).

Esto nos lleva a cuestionarnos sobre los motivos de ingreso al doctorado, pues aunque se parte del supuesto de que todos los que ingresan tienen como propósito convertirse o formarse como investigadores, en la práctica esta afirmación no siempre es cierta. Esto se debe a que existen diversas razones para ingresar al doctorado, mismas que en ocasiones están alejadas de propósitos académicos, de formación e incluso de la práctica de la investigación, cuestiones que se involucran de forma directa con el contexto en el que se insertan los agentes y el conjunto de tensiones y relaciones en las que se envuelven.

Así, en un principio existían escasas reglas que regularan el oficio de investigador, lo cual favoreció el ingreso de todos aquellos interesados en desarrollar este quehacer académico, que se formaron artesanalmente, a través del contacto con los fundadores. No obstante, con la creación del SNI y sus normas, se vieron afectados en su reconocimiento académico e institucional; los saberes prácticos son desplazados por los institucionalizados y comienzan a ejercer presión, por lo que los agentes ven limitada su posibilidad de recibir apoyo económico y, en algunos casos, reconocimiento simbólico. Esta situación obliga a varios investigadores a ingresar al doctorado como una vía para legitimar el saber aprendido en la práctica y no verse desclasados dentro de su espacio laboral o académico; en este sentido, más que un espacio de formación, el doctorado parece constituir un medio de legitimación.

Pero los investigadores no fueron los únicos afectados, pues debido a la pérdida de la calidad educativa durante la década de los ochenta, se sugiere otorgar estímulos y complementos salariales a los que culminen un posgrado (Coombs, 1991: 59). Con





ello se pretendía una profesionalización de los docentes y elevar la calidad de la educación; esta postura se hace más clara cuando en la década de los noventa surgen los programas de estímulo que proponen la deshomologación salarial a través del pago de primas al desempeño. Acceder a estos estímulos supone –al igual que el SNI– la posesión de un grado académico (preferentemente doctorado) y la productividad medida a través del número de investigaciones y publicaciones. Estos programas, en medio de un clima de deterioro salarial, ejercieron presión sobre muchos profesores que comenzaron a verse forzados a obtener títulos académicos y a investigar para poder obtener recursos. De esta manera, el doctorado se convierte en una vía de profesionalización docente que permite a los agentes adquirir recursos adicionales, panorama que contribuye a un aumento en la matrícula. Dentro de este grupo también encontramos a aquellos grupos de docentes, funcionarios y profesionistas que no desean ser investigadores y, ante la constante presión y devaluación de lugares, estudian el doctorado para reconvertir su capital y no verse desclasados laboral o socialmente, por la posesión de títulos académicos devaluados.

Por otro lado, tenemos a todos los egresados de diferentes maestrías que desean formarse como investigadores. Este grupo se confrontará con los problemas de formación en los programas de doctorado, pues a diferencia de los legitimadores, no poseen la formación ni el capital social para desenvolverse como investigadores, y el doctorado es la vía para adquirirlo. El problema es que, ante la escasa consolidación de algunos programas, su formación dependerá de sus habilidades previas y de la posibilidad de encontrar algún miembro del campo interesado en transmitirle el oficio. Evidentemente, esta posibilidad no estará al alcance de todos los aspirantes, de ahí que esto pueda ser otro filtro de selección que separe a los aspirantes reales de los estudiantes del doctorado.

De esta manera, podemos ver que no basta con estudiar un doctorado para adquirir el oficio y convertirse en investigador, sino que es necesario, además, poseer el interés o la ilusión indispensable para entender el valor del juego de la investigación y participar en él. Sin embargo, tal como pudimos apreciar, no todos adquieren el oficio ni se interesan por participar en el campo de la investigación.

Oportunidad

Pero convertirse en investigador no sólo depende de la formación e interés de los sujetos; también debe existir una oportunidad objetiva de integrarse a estas tareas y la habilidad para desenvolverse dentro del campo y producir investigaciones y publicaciones. Hay que recordar que ser investigador implica algo más que un puesto laboral y supone la habilidad de construir y producir conocimiento que pueda ser aceptado por la comunidad académica en que se inserta. Por ello, supondríamos que tendrían que articularse las condiciones formativas, los intereses y la oportunidad para lograr convertirse en investigador.

Al respecto, a nivel objetivo estructural, hay que señalar la dificultad de definir el puesto de investigación en una institución o centro educativo; esto se debe a que en varios países, en la década de los setenta se impulsó la idea de que los profesores se volvieran investigadores de su práctica para mejorar su desempeño y elevar la calidad. Esta idea se extendió a México durante la década de los ochenta, por lo que muchos profesores se podían considerar investigadores por realizar actividades de reflexión, sistematización y análisis de su propia docencia (Galán *et al.*, 1993: 68). Esta confusión de perfiles y actividades se incrementó en las siguientes décadas en la medida en que los nombramientos de algunas universidades otorgaban el puesto de docente-investigador, y los programas de estímulos académicos exigían a los docentes realizar investigación y publicar, y a los investigadores tener horas frente a grupo. Esta situación produce puntos de tensión entre quienes sostienen que la docencia y la investigación tienden a ser complementarias y por tanto pueden ser realizadas por el mismo agente y quienes sostienen que se trata de actividades con características y prácticas distintas (Garritz, 1997).

Cabe destacar que el problema no es sólo la forma en la que los agentes se autodefinen, sino que es distinto tener un nombramiento como investigador que como profesor-investigador en una institución, pues ello determina la actividad prioritaria a realizar, la apuesta y las formas de construir el prestigio. Los investigadores tienen como principal actividad la generación de nuevos conocimientos, y su apuesta es la obtención de la autori-



dad académica de hablar sobre algo y mediante ella obtener reconocimiento (nombre), por lo que su prestigio se construye en función de los trabajos de investigación, publicaciones y aceptación de los productos por la comunidad. Mientras que el docente se caracteriza por la formación de agentes, su prestigio es construido a través del reconocimiento de estudiantes, autoridades y miembros del campo o por la asignación de cargos directivos (Gil Antón *et al.*, 1994: 53); para ellos la investigación puede ser una actividad complementaria.

Por otro lado, el lugar de adscripción determina el tipo de apoyos económicos, materiales y humanos otorgados a esta actividad, a la publicación de los resultados y a la pertenencia y asistencia a congresos y actividades de comunicación dentro del campo; por lo que los agentes adscritos a una facultad y los integrados a un centro de investigación no tienen los mismos apoyos para realizar investigación y obtener reconocimiento. Por ejemplo, se dice que no estar incorporado a un centro de investigación reduce en un 94% la probabilidad de ser miembro del SNI (Hernández Bringas, 1998: 184).

Aunque es difícil precisar el número de investigadores, por la variedad de parámetros con los que se define este quehacer, sí se puede señalar que el crecimiento de este sector ha sido lento, por lo que las posibilidades de acceso a un puesto de investigador son reducidas. Arredondo y Santoyo señalaron, en 1986, que sólo el 50% de los doctores mexicanos se dedicaban a la investigación (citado en Celis, 1998: 36); es decir, cerca de la mitad de los doctores se encuentran realizando una actividad diferente. Esta condición no parece mejorar con el tiempo, por lo que Chavoya y Weiss señalan que el 65% de los investigadores registrados en 2003 se integraron al campo antes de 1985 (2003: 646). Esto significa que hay poca movilidad de las plazas de investigación y pocas probabilidades de inserción para los egresados del doctorado. A este problema se suma el paulatino envejecimiento de la planta, cuya edad es superior a los 50 años (COMIE, 2003: 852). Cabe destacar que la cuestión no es la sustitución generacional de los “viejos” por los “jóvenes”, sino la escasa posibilidad que tienen los egresados de los doctorados de insertarse en el campo de la investigación educativa.



Con respecto a la jubilación hay que considerar factores implicados como los estímulos económicos y el SNI, que en algunos casos representan el 53% de los ingresos netos del investigador, los cuales se pierden con la jubilación (Izquierdo Sánchez, 2000: 151); por lo que renunciar implica, para algunos, perder casi el 50% de sus ingresos. Además, el retiro supone una muerte simbólica por que el sujeto dejar de producir y ejercer influencia en el campo.

Por otro lado, habrá que recordar que, para ser investigador, no basta con tener el nombramiento; hay que producir conocimientos, publicarlos y recibir el reconocimiento de los miembros del campo; por tanto, el puesto es sólo uno de los muchos elementos a considerar dentro del rubro de oportunidad.

Así, convertirse en investigador no supone un acto voluntario, un deseo o la posesión de un título académico, una formación y un puesto; además, se requiere un proceso de aceptación social del agente y sus productos por parte de los miembros del campo y las instancias legitimadoras (SNI, COMIE). Este proceso lo podemos ubicar en dos niveles: 1) aceptación de los productos (investigaciones, publicaciones) y 2) asociaciones.



La aceptación de productos

La producción científica no es un hecho aislado e individual, sino el producto de una construcción y el reconocimiento colectivo, de ahí que Bourdieu señale que un hecho es científico sólo si es conocido y reconocido por los miembros del campo. Este reconocimiento depende de: a) la posición que ocupa el productor, b) la forma en la que es producido el producto, c) de las categorías de percepción del receptor, es decir del dictaminador o consumidor restringido (Bourdieu, 2003: 129), y d) del particular momento histórico del campo.

En consecuencia, ser investigador desde esta perspectiva supone algo más que un puesto laboral, e implica la producción, la recepción y la aceptación de capital cultural objetivado (publicaciones) que pueda ser traducido en capital simbólico (prestigio). Este último es considerado como el crédito concedido a la competencia del investigador y a sus productos; asimismo, expresa el nivel de consagración y el reconocimiento otorgado por sus pares

y acumulado a través del tiempo, y mediante él se adquiere visibilidad, prestigio y nombre (*idem*).

En tal sentido, podemos pensar que quienes se formaron por vía artesanal, que poseen un fuerte capital acumulado e ingresaron para legitimar lugares tendrán más posibilidades de que sus productos sean aceptados que aquellos cuyo ingreso es reciente y no poseen un nombre que los respalde. Pero éste no es el único filtro para aceptar al nuevo miembro en el campo, existe otro que marca la distancia entre los doctores y los investigadores: la pertenencia a asociaciones.

Tal como se mencionó con anterioridad, es necesario, además de la producción y el reconocimiento de los productos, la pertenencia a asociaciones que legitiman y reconocen al investigador como tal y lo separan de los doctores. El acceso a estos grupos de reconocimiento supone varias evaluaciones en las que se consideran los puntos anteriores; es decir, un puesto objetivo y la producción de capital cultural objetivado y, en algunos casos, del capital social (relaciones) que faciliten el acceso. La pertenencia a estos grupos equivale a ser aceptado, existir y la posibilidad de tener efectos en el campo; asimismo, aporta relaciones y alianzas que apoyan en los procesos de reconocimiento y legitimación, así como en las luchas por apropiarse de capital simbólico (reconocimiento).

Por tanto, resultan fundamentales los vínculos que les ofrecen mayores posibilidades de apoyo en la publicación y la legitimación de sus productos. Si recordamos que una de las normas explícitas de acceso al campo y una de sus apuestas es la publicación de sus investigaciones, para los agentes que desean incorporarse a él resulta fundamental que publiquen, y muchas veces esta posibilidad depende del capital social y de los vínculos con los que cuenta para lograr que sus productos sean aceptados.

Cabe señalar dos tipos de asociaciones en el campo mexicano: unas que tienen como propósito la creación de lazos de comunicación e intercambio social y académico como el COMIE, y otras cuyo objetivo es la distribución de un reconocimiento simbólico y económico como el SNI. En esta última se pone en juego una lucha por los recursos económicos a la que acceden pocos, debido a que existe un techo económico que no permite otorgar el beneficio a todos, lo que lleva a extensas evaluaciones. Dado el *numerus*



clausus en el que está inserto el reconocimiento del SNI, su pertenencia otorga también capital simbólico a sus selectos miembros.

PARA CERRAR...

Conforme a lo anterior, existen varios filtros que separan a los doctores de los investigadores: la formación, el interés por la investigación y la oportunidad de obtener un lugar y ser aceptado por los investigadores. En consecuencia, si consideramos los elementos mencionados, tenemos que existen tres tipos de trayectorias posibles de los estudiantes que ingresan a un doctorado:

Los *legitimadores*. Son agentes que pertenecen al campo antes de su ingreso al doctorado, son dueños de un gran volumen de capital social y cultural, poseen un *hábitus* desarrollado en forma artesanal, a través del contacto y trabajo práctico con otros investigadores que fungieron como sus mentores. Para este grupo, el ingreso al posgrado remite a una necesidad de legitimación de lugares, luego que organismos como el SNI reglamentaron los requerimientos de capital cultural institucionalizado para ser agente del campo y reconocido como investigador.

Los *aspirantes*. Son agentes que ingresan al posgrado con el propósito de formarse como investigadores. En este caso, podemos encontrar dos grupos fundamentales: los que adquirieron a lo largo de su trayectoria los suficientes capitales y *hábitus* para ingresar al campo, y los que no poseen el capital cultural ni el *hábitus* necesarios para desenvolverse como investigadores. En el caso del primer grupo, estas adquisiciones favorecen una mayor disposición al oficio de investigador, que encuentra en el doctorado su vía natural para reforzarse y que constituye un elemento atractivo para que sean elegidos por un tutor con amplio reconocimiento, por lo cual la formación se convierte en una relación que apoya en la sucesión (Bourdieu, 1984: 123). Una de las ventajas de esta relación es que los estudiantes heredan tres tipos de capitales: 1) social bajo la forma de relaciones a través del vínculo con el tutor y sus conocidos, capital que puede ser de mucha ayuda para ingresar al campo; 2) simbólico, los estudiantes formados aparecen como los sucesores y los hijos intelectuales de sus tutores; el tipo y el volumen de este capital dependerá del prestigio del tutor y de la aceptación o el



rechazo de esta herencia, así como del reconocimiento y fidelidad demostrada al trabajo del tutor, y 3) cultural, es decir, toda la serie de conocimientos apropiados a través del contacto constante con su mentor. El conjunto de estos capitales constituye una valiosa herencia que ayuda a los agentes en su ingreso al campo; por ello es fundamental elegir a un tutor “adecuado” –principalmente para los aspirantes– pues, como señala Bourdieu, más que director de tesis, se convierte en el director de la carrera (*ibid.*: 125).

Sin embargo, ser elegido por los poderosos no es fácil, pues depende del capital social, académico y simbólico acumulado por los agentes; por lo que las posiciones más elevadas tenderán a realizar una elección de aquellos candidatos con mayor volumen de capital y *hábitus* y con intereses congruentes con los suyos. En esta elección actúa la parte distributiva del *hábitus* (Pinto, 2002: 46) que acerca o aleja, según la posición ocupada en el campo y el sentido del juego del tutor, para elegir agentes con mayores posibilidades de invertir y sacar provecho; en tanto, el resto de la población tendrá que formarse con posiciones intermedias o menores dependiendo del sentido del juego de los tutores.

De esta manera, dentro del grupo de los aspirantes se encuentra el segundo grupo que no cuenta con el capital cultural ni el *hábitus* necesarios para desenvolverse como investigadores, condición que implica dos posibilidades. La primera es que los agentes puedan adquirir estas destrezas en el doctorado, a través del trabajo constante y del contacto con un miembro del campo; esto puede implicar el ascenso y la reconversión de la trayectoria a través de nuevas filiaciones y una fuga del grupo de origen (Bourdieu, 1989: 145), en cuyo caso pueden presentar cierto rezago en la trayectoria con respecto a los grupos considerados como “superdotados” o con mayores “cualidades”. La segunda posibilidad es que aquellos que no logren adquirir estas cualidades dentro del doctorado ni a través del contacto con un tutor o un agente del campo, tendrán menos posibilidades de convertirse en investigadores, pues no se trata de poseer sólo el capital cultural institucionalizado (grado de doctor), sino también el *hábitus* (sentido e interés por el juego) necesario para hacer el mejor uso de los capitales, entender las reglas implícitas y explícitas para hacer frente a las luchas y los mecanismos de eliminación.



Los *ataráxicos*. En este caso, tal como lo mencionamos antes, existen grupos de agentes que ingresan al doctorado pero que no están interesados en convertirse en investigadores; son sujetos que acceden al posgrado como una vía para no verse desclasados por la posesión de títulos devaluados o por la necesidad de legitimar lugares laborales y no poseen el capital, el *hábitus* ni el *illusio* necesarios para incorporarse.

En tal sentido, pensaríamos que los legitimadores tienen un lugar asegurado, ya que forman parte del campo y su tránsito por el doctorado tiene propósitos legitimadores y no formativos. Para los aspirantes, su paso por el doctorado tiene el propósito de reforzar disposiciones previas para convertirse en investigadores; este espacio, además de formativo, puede constituir una estrategia positiva para la acumulación de ciertos capitales necesarios para la integración al campo. Serán los aspirantes con menor formación los que tendrán más dificultades para su integración al campo porque carecen de la formación necesaria y no son considerados los candidatos “naturales” para esta actividad. Finalmente, los atarácicos que no poseen la *illusio* necesaria para buscar consolidar una formación y el ingreso al campo, no tendrán conflictos y se autoexcluirán debido a su falta de interés y de creencia en el juego.

Cabe destacar que lo que aquí se presentó es sólo un breve extracto de una investigación que está en curso, por lo que responder a la pregunta sobre cuáles son las condiciones que permiten que un egresado de doctorado se convierta en investigador todavía está en el aire.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES. *Anuarios Estadísticos, Población escolar del Posgrado, Resúmenes y Series Históricas*, México, ANUIES, 2004.
- Arredondo, Martiniano, Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest. “La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, año XLVI, vol. XLVI, núm.1, 1984, pp. 5-38.
- Arredondo, Martiniano, Salvador Martínez, Araceli Mingo y Teresa Wuest. “Los procesos de formación y conformación

de agentes de investigación educativa”, en *Cuadernos del CESU*, núm. 13, 1989.

Arredondo, Martiniano. “La formación de investigadores en educación”, en *Encuentro Regional de Investigadores en Educación*, Memorias, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1990, pp. 54-66.

Arredondo, Martiniano y Adriana Flores. “El proceso de graduación”, en R. Sánchez Puentes y M. Arredondo (coords.), *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2000, pp.137-170.

Barrón Toledo, Jesús. “Características del posgrado en México”, en *El Desarrollo del Posgrado en la Educación Superior*, México, Consejo Nacional para la Planeación de la Educación Superior, 1981, pp. 7-69.

Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*, París, Minuit, 1984.

Bourdieu, Pierre. *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, París, Minuit, 1989.

Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press, 1991.

Bourdieu, Pierre. *El oficio de científico*, Trad. Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2003.

Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 3a. ed., 1998.

Celis Colín, Guillermo. “La formación de investigadores en México”, en *Ciencia y Desarrollo*, México, vol. 24, núm. 140, 1998, pp. 33-41.

Chavoya, María Luisa y Eduardo Weiss. “Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001”, en Eduardo Weiss (coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, Estado del Conocimiento, México, COMIE, 2003, pp.641-667.

Colina Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid. *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y hábitos*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 2004.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa. “La investigación educativa en México: Usos y coordinación”, en *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, México, COMIE, vol. 8, núm. 19, sep-dic, 2003, pp. 847-898.
- Coombs**, Philip (coord.) *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*, México, FCE, 1991.
- Díaz Barriga**, Ángel. “El programa de especialización para la docencia, una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM”, en M. Arredondo y A. Díaz Barriga (coords.), *Formación pedagógica de profesores universitarios, teoría y experiencias en México*, México, CESU-UNAM/ANUIES, 1989, pp. 55-75.
- Díaz Barriga**, Ángel. “El proceso de reforma en los posgrados en educación. Sus metas y problemas”, en *Problemática de los posgrados en educación*, México, Universidad del Carmen, Cuadernos de Investigación núm. 5, 2000, pp. 183-204.
- Ducoing**, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México 1981-1954*, México, UNAM, 1990.
- Galán Giral**, Ma. Isabel. “La investigación educativa en México”, en *Planiuc*, Venezuela, vol. 11-12, núms. 18-19, 1992-1993, ene-dic, pp. 49-59.
- Galán Giral**, Ma. Isabel *et al.* *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa*, México, 2do. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuaderno núm. 30, Estados del Conocimiento, 1993.
- Garritz Ruiz**, Andoni. “Tutoría universitaria: tres casos citables”, en *Ominia*, México, núms. 13-14, 1989, pp. 11-16.
- Garritz Ruiz**, Andoni. “Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: el docente y el investigador”, en *Revista de la Educación Superior*, México, núm. 102, abril-junio, 1997. Acceso del 25 de septiembre de 2007. Disponible en <http://www.anui.es/principal/servicios/publicaciones/revsup/res102/txt.htm>
- Gil Antón**, Manuel. “Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, 2001. Disponible en <http://www.redie.ensuabc.mx>
- Gil Antón**, Manuel *et al.* *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, México, UNAM-A, 1994.



- Gutiérrez**, Alicia. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2a. ed., 1997.
- Gutiérrez Serrano**, Norma Georgina. "Orígenes de la institucionalización educativa en México", México, Tesis del DIE-CINVESTAV, 1999.
- Hernández Bringas**, Héctor. "Factores condicionantes del reconocimiento disciplinario e institucional de la investigación en ciencias sociales y humanidades", en A. Díaz Barriga y T. Pacheco (coord.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, CESU-UNAM, 1998, pp. 173-192.
- Izquierdo Sánchez**, Miguel Ángel. *Sobrevivir a los estímulos académicos, estrategias y conflictos*, México, UPN, 2000.
- Kent Serna**, Rollin. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva Imagen, 1990.
- Klein**, Lucía y Helena Sampai. "Actores, arenas y temas básicos", en R. Kent (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*, México, FCE, 2002, pp. 31-105.
- Martínez Covarrubias**, Sara Guadalupe. "De la necesidad de la evaluación de los posgrados en educación. Más allá del padrón del CONACYT", en *La tarea*, 13/14 México, SEP, 2000 pp. 73-76.
- Martínez Rizo**, Felipe. *Los posgrados de educación de la UAA*, Aguascalientes, Universidad Autonomía de Aguascalientes, 1995.
- Martínez Rizo**, Felipe. "¿Es posible una formación sistemática para la investigación educativa? Algunas reflexiones", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, 1999. Disponible en [http://: www.redie.ensu.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtrizo.htm](http://www.redie.ensu.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtrizo.htm)
- Moreno Bayardo**, Guadalupe. "La investigación y la formación de investigadores en la universidad mexicana", en *Omnia*, México, vol. 3, núm. 9, diciembre de 1987, pp. 5-9.
- Moreno Bayardo**, Guadalupe. "Los procesos de formación en los posgrados en educación", en *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma del Carmen, Cuadernos de Investigación, núm. 5, 2000, pp. 57-81.



- Moreno Bayardo**, Guadalupe. “Innovación en los posgrados en Educación. ¿Sólo un caso particular de lo posible?”, en *Revista de la Educación Superior en Línea*, num. 124, 2002. Acceso del 20 de agosto de 2007. Disponible en <http://www.anui.es.mx/principal/servicios/publicaciones/revsup/res124/txt7.htm>
- Moreno Bayardo**, Guadalupe. “La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades”, en *Educación: Revista de Educación*, México, núm. 26, jul-sep, 2003, pp. 87-96.
- Pinto**, Louis. *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*, Trad. Eduardo Molina Yvedia, México, Siglo XXI, 2002.
- Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía*, México, FFyL/ENEP-Aragón/CESU-UNAM, 1999.
- Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES)*, México, CONPES/ANUIES, 1986.
- Sánchez Dromundo**, Rosalba. “El proceso de graduación en los posgrados de ciencias experimentales de la UNAM: el caso de la Maestría y Doctorado en Ciencias bioquímicas 1997”, México, Tesis de maestría, FFyL-UNAM, 2002, pp. 147-149.
- Sánchez Dromundo**, Rosalba Angélica. “La teoría de los campos como esquema teórico del análisis del proceso de graduación en el posgrado”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 1, 2007.
- Sánchez Puentes**, Ricardo. “La formación de investigadores como quehacer artesanal”, en *Ominia*, año 3, núm. 9, 1987, pp. 11-24.

