



ISBN: 978-607-02-4397-4

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Juan Manuel Piña Osorio (2013)
“Estudiantes de una maestría. Sus prácticas académicas”
en *El posgrado. Programas y prácticas*,
María Concepción Barrón Tirado,
Gloria Valenzuela Ojeda (coords.),
IISUE-UNAM, México, pp. 105-131.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

ESTUDIANTES DE UNA MAESTRÍA. SUS PRÁCTICAS ACADÉMICAS

*Juan Manuel Piña Osorio**

INTRODUCCIÓN

En México, existen numerosos programas de maestría en educación, ciencias de la educación, docencia o pedagogía. Algunos de ellos pueden acercarse a los lineamientos de calidad enarbolados por los organismos de evaluación nacional e internacional. Otros más, la mayoría, se apartan de esos lineamientos porque su historia y las respectivas tradiciones académicas o disciplinarias que han logrado consolidar han sido distintas. Como características de los primeros, están las condiciones institucionales suficientes y adecuadas para que sus estudiantes realicen sin ningún obstáculo cada una de las actividades que demandan sus profesores, así como las tareas específicas que requiere su proyecto de investigación individual. Estos programas tienen también una planta académica reconocida dentro del campo, cubículos para académicos y estudiantes, biblioteca especializada, entre otras; la mayoría de sus estudiantes cuentan con beca para poder dedicar tiempo a los estudios.

Los segundos, por su parte, carecen de las condiciones institucionales necesarias para que sus estudiantes y profesores cumplan con sus tareas, tales como biblioteca especializada, centro de cómputo, cubículos. La planta académica de tiempo exclusivo es limitada y gran parte de los profesores son contratados por hora, lo que implica poca dedicación a las tareas extra clase que requieren los

* Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

estudiantes. Éstos, de igual forma, en su mayoría son estudiantes que trabajan como docentes y su tiempo está limitado; no pueden dedicar más tiempo del indispensable a las actividades académicas, porque es difícil combinar el trabajo con el posgrado.

En este reporte, se expone la particularidad de las prácticas académicas de los estudiantes de un programa de maestría en educación. No se indica el nombre y la ubicación del programa porque no es relevante para los propósitos de este trabajo. Hay que tomar en cuenta que no es un programa denominado de *excelencia*, sino uno más de los que se ofrecen en el país y al que asisten, como estudiantes, profesores de los distintos niveles escolares. No se pretende generalizar los hallazgos aquí reportados, sino simplemente señalar que hay numerosos programas de posgrado que se encuentran al margen de lo que se denomina excelencia académica. La situación que viven los estudiantes permite conocer las numerosas particularidades de las prácticas académicas que despliegan éstos, derivadas de la importancia y la presión institucional que tienen los estudios de posgrado en la actualidad.

Para precisar nuestro objeto de estudio, realizamos un recorrido por los siguientes términos: *prácticas de formación*, *prácticas educativas* y *prácticas académicas*. En primer lugar, las *prácticas de formación* se refieren a la asimilación de un contenido específico, pero también a una concepción ante la disciplina que se estudia. Un médico, por ejemplo, durante su proceso de formación asimila contenidos teóricos y prácticos sobre su disciplina, como también una opinión sobre la utilidad e importancia de su campo disciplinar. Lo mismo cabe para un abogado, un sociólogo o un filósofo. El estudiante del programa de posgrado se integra con una *formación de origen* que no se elimina con las nuevas prácticas educativas; la *formación de origen* perdura como un sedimento de significados en cada uno de los estudiantes, porque ella sirve para asimilar un saber, pero también se tiene una concepción sobre este saber. Para algunos, las prácticas de formación en este programa de posgrado tienen continuidad con sus prácticas anteriores, especialmente quienes estudiaron una licenciatura en pedagogía o en educación; para otros, que son la mayoría, se trata de prácticas distintas, de

contenidos desconocidos, pero el proceso educativo, en uno y otro caso, como se verá adelante, no tiene un impacto rotundo para que se pueda hablar de formación.

Posteriormente, se seleccionó el término *prácticas educativas*, porque se refiere al proceso educativo dentro del salón de clase, a la práctica docente y a la participación de los estudiantes, así como a la frecuencia y forma como se estudian los materiales de un seminario, los apuntes o fichas que los alumnos elaboran a partir de la lectura y las discusiones y exposiciones en clase, los trabajos que hacen a lo largo del semestre, la redacción del proyecto de investigación, entre otros aspectos. Sin embargo, la limitante consistió en que las *prácticas educativas* no reconocen aquellas que van más allá de lo validado curricularmente y que se llevan a cabo en distintos espacios de la institución. El trabajo en equipo; la reproducción y distribución de materiales para las sesiones; la socialización de las ideas y la discusión de los materiales revisados en clase; la integración de los estudiantes en torno a un enfoque; los vínculos que llegan a establecer con algunos profesores; la organización para asistir a un evento académico, por ejemplo, son prácticas que indican interacción diaria, comunicación permanente y expresión de una vida académica¹ dentro del programa. Este tipo de prácticas también forman a los estudiantes del posgrado, pero no son estrictamente educativas porque no están validadas dentro del plan de estudios. Por tal motivo, se decidió emprender una investigación donde lo fundamental fuera conocer las *prácticas académicas*, porque éstas se realizan en los distintos espacios de la institución, incluso fuera de ella.

Es necesario hacer una precisión. Tinto (1992) construye el concepto de vida académica; se trata de uno eminentemente sociológico, cercano al de vida cotidiana, el cual se refiere a la reproducción del mundo particular, al mundo que conocemos y donde realizamos nuestras actividades diarias, muchas de ellas rutinarias (Heller, 1977). La vida académica, por el contrario, rebasa la rutina porque implica el intercambio diario de conceptos, teorías, metodologías,

1 Respecto a la vida académica, véase Tinto (1995), Piña y Pontón (1997), y Sánchez Puentes (2004).

técnicas, hallazgos; se trata del juego intelectual en el que participan estudiantes y profesores; es la discusión, reflexión, revisión de los hallazgos de un compañero, etc. Este tipo de actividad es lo que Heller denomina vida genérica, la actividad humana que trasciende el mundo particular, el mundo de la reproducción inmediata. Sánchez Puentes, después de analizar la dinámica de algunos programas de ciencias experimentales, consideró que:

La noción de vida académica de un programa de posgrado se entiende mejor como el crecimiento y desarrollo de un campo científico particular; la vida académica de un programa no es mero roce o trato con el grupo escolar; es ante todo florecimiento, ser más en un campo científico particular; es entrar de lleno en un proceso de maduración (Sánchez Puentes, 2004: 30).

Con base en la cita, se puede sostener que la vida académica en un programa de posgrado es cercana a la vida genérica. Sólo hay que mencionar que en el programa que analizó Sánchez Puentes los estudiantes y profesores le dedicaban tiempo completo.

El concepto de vida académica puede ser el orientador en nuestro trabajo de indagación empírica. No obstante, en un programa en el cual los estudiantes disponen de poco tiempo adicional al de las clases es imposible el intercambio de ideas y la integración de una subcultura capaz de cultivar una intensa vida académica, tal como la formulan Tinto y Sánchez Puentes. Las prácticas académicas del programa de maestría estudiado, como se verá más adelante, están basadas en aquello que solicitan los profesores e indispensable para acreditar las asignaturas y los seminarios.

Para acercarse al estudio de las prácticas académicas de quienes estudian en este programa de maestría, se utilizó un instrumento de carácter cuantitativo y otro cualitativo. En el primero, se diseñaron preguntas que tuvieron una sola opción. Los indicadores fueron datos generales, tales como edad, estado civil, número de dependientes económicos, lugar de trabajo, antecedentes escolares, ingresos mensuales personales y familiares; se integraron indicadores de acervo de conocimientos, tales como número de libros que poseen en casa,

temáticas que acostumbran revisar, revistas que leen, lugar de casa donde realizan sus tareas académicas, temática de estudio que indagaban en el posgrado, porcentaje de investigación que han realizado, entre otros. Otros indicadores fueron acerca de las condiciones de vida, por ejemplo, si la casa que habitan es propia, rentada, prestada; ubicación de casa, del trabajo y tiempo invertido en los traslados, entre otros. Este instrumento se aplicó a 28 personas, distribuido de la siguiente manera: 20 cuestionarios a estudiantes de los dos grupos de primer semestre y ocho a los de tercer semestre. Esta muestra fue representativa de la población, la cual ascendía, en el momento de aplicación del cuestionario, a 40 estudiantes en el primer semestre y 18 en el tercero, divididos en dos grupos en cada nivel. La respuesta a cada cuestionario requirió un tiempo que osciló entre 25 y 35 minutos, dependiendo de la disposición e información de cada encuestado. Esta información se vació en el programa Excel y se concentró en cuadros.

El otro instrumento fue un guión de entrevista, cuyo propósito consistió en escuchar la palabra de los estudiantes y de algunos profesores acerca de lo que representa el posgrado para ellos; el semestre que cursan; su opinión de los profesores; la evaluación; los contenidos, específicamente de la bibliografía que deben leer y discutir en clase; los problemas que han tenido para elaborar la investigación; otro tipo de problemas que consideren importantes para el pleno desarrollo de la tesis, entre otros. El tiempo invertido en cada entrevista varió entre 30 y 60 minutos, dependiendo de la amplitud de las respuestas emitidas por cada persona. Se aplicó una entrevista a cinco profesores; se tomó como criterio que tuvieran como mínimo tres años laborando en el programa. Respecto a los estudiantes, se realizó una entrevista a siete de ellos; los criterios de selección fueron el semestre que cursan (primero o tercero), el género (hombres o mujeres), la institución de procedencia, la carrera de origen (ciencias sociales o ciencias básicas); la selección se realizó con la ayuda de un profesor del programa con varios años de servicio. Una actividad más fue el registro de las opiniones que los estudiantes expusieron durante varias pláticas informales en diversos momentos y espacios: al inicio de la clase o en los pasillos cuando esperan al profesor o

cuando se dirigen a fotocopiar un documento. En estos espacios, no estrictamente académicos, el actor se muestra con más holgura y sin miedo a la grabadora o a la concentración de una respuesta formulada en el cuestionario.

Después de efectuadas las entrevistas, se llevó a cabo la transcripción y revisión de éstas. Una segunda lectura permitió que se extrajeran, de las narraciones de estudiantes y profesores, determinadas categorías analíticas, las cuales guiaron nuestra indagación y posterior exposición. Este proceso fue necesario porque nuestro interés se centró en conocer el sentido que para los estudiantes tienen las prácticas académicas en los estudios de posgrado.

EL ESTUDIANTE Y SU CIRCUNSTANCIA

Las prácticas académicas de los estudiantes de un programa de posgrado se refieren a la frecuencia y la forma como se estudia, a la elaboración de apuntes, a la participación en clase, de trabajos a lo largo del semestre, al diseño de la investigación educativa para que culmine en un trabajo de tesis, entre otras cosas. Estas prácticas se realizan tanto dentro del aula como fuera de ella, lo mismo en la institución como en otros espacios ajenos a ésta, pero espacios cercanos o familiares para el actor.

Las prácticas académicas son parte constitutiva de la vida cotidiana del actor. Por vida cotidiana se entiende las diversas actividades que despliega el actor en todos los escenarios en donde participa (Heller, 1977; Primero, 1999). La vida cotidiana del estudiante no se reduce a lo que efectúa dentro de la escuela, sino es también la manera como esto se vincula con otros espacios, tales como el trabajo, la calle, los transportes y la casa. No hay persona sin una vida cotidiana. No obstante, la forma como se despliega ésta depende de condiciones materiales específicas a cada actor. Cada estudiante obtiene el material de lectura para posteriormente leerlo, resumirlo, analizarlo, exponerlo, cuestionarlo, hacer un reporte, redactar ensayos y hasta iniciar la investigación de tesis, pero la forma y el lugar donde se realiza cada actividad guardan estrecha relación con las circunstancias de los estudiantes.

Las prácticas académicas, al ser consideradas expresión de la vida cotidiana del actor, se encuentran mediadas por las expectativas particulares. El compromiso personal y la consecuente dedicación hacia la formación escolarizada responden a lo que cada estudiante espera de este programa, pero también a los hábitos de estudio y a su preparación académica previa. Las prácticas académicas expresan el sentido de los actores (estudiantes) del posgrado; sentido marcado por la intencionalidad (compromiso con el programa que se estudia), la historia académica y las condiciones particulares para el estudio. Caracterizar al estudiante como un actor implica reconocerlo como una persona histórica, entendiendo lo histórico en un triple nivel de concreción:

- a) Porque vive inserto en un contexto histórico que influye en el rumbo de sus decisiones académicas. Nadie escapa a su contexto, porque es con base en éste como se desenvuelve como actor. Se piensa y se actúa de acuerdo con lo que marca el momento que se está viviendo: un contexto histórico donde las políticas de estímulos al trabajo académico impulsan la obtención de un posgrado, porque esto es recompensado económicamente (Izquierdo, 2000).
- b) Porque la institución y el programa de posgrado tienen una historia, resultado del trabajo de sus predecesores; esto es, de los profesores que han participado en el programa. Lo anterior se manifiesta en las posturas académicas dominantes dentro del programa, que los estudiantes expresan en los términos, conceptos y autores que manejan y que consideran como los más importantes para comprender la problemática educativa.

Porque los actores tienen una biografía, una historia particular. Las vivencias son sociales, pero la apropiación es personal. Contenidos y experiencias educativas y personales pueden ser sumamente trascendentes para algunos estudiantes, mientras que para otros pueden ser superficiales. La característica principal de los estudiantes es la apropiación heterogénea de los contenidos derivados de historias académicas diferenciadas, tanto por la disciplina de origen como por el nivel escolar donde se labora.

Todos los estudiantes podrán hacer la misma lectura y discutirla en clase, pero la apropiación de ésta depende de las condiciones de vida de cada actor y de su historia personal; de su acervo de conocimiento a la mano (Schutz, 1974), su habitus (Bourdieu, 1992). Un punto más. Sánchez Puentes, Mireles y Jasso (2001) consideran que el tiempo de dedicación en los estudios se deriva de numerosas circunstancias de los estudiantes; por ejemplo, estudiantes de tiempo completo y estudiantes de tiempo parcial. El primero, se supone, dedica 40 horas a la semana a los estudios, mientras que el segundo 20 al menos. En los programas que estos autores estudian, la mayoría de los estudiantes son de tiempo parcial porque:

Un alto porcentaje de los mismos tiene responsabilidades familiares, y por lo mismo es indispensable tener un empleo. El tener beca, por otra parte, no asegura la dedicación de tiempo completo, debido a que los montos son insuficientes, y por lo general se busca compensarlos con un trabajo. [...] Se debe agregar que, por el rol que desempeñan las mujeres en nuestra sociedad, los compromisos familiares demandan un gasto considerable de tiempo, que si se junta con un empleo, les deja un margen muy reducido para dedicarse a las actividades del posgrado (Sánchez Puentes, Mireles y Jasso, 2001: 44).

El estudiante es un actor que participa en un escenario particular donde despliega prácticas académicas específicas. El actor, en tanto que persona con una historia particular, inmerso en una institución con una historia específica también, actúa de acuerdo con lo que prevalece en un momento histórico determinado. La caracterización del estudiante como un actor posibilita hacer la lectura de las prácticas académicas desde el sentido de las actuaciones específicas.

ENTRE DEBERES Y PRÁCTICAS

El objetivo principal de este programa es proporcionar formación docente a sus estudiantes; los objetivos intermedios indican que sus egresados serán capaces de estudiar los problemas de la educación

superior, realizar planes interdisciplinarios de investigación pedagógica y actualizarse permanentemente en los conocimientos pedagógicos y en los de su disciplina. Si leemos cuidadosamente lo anterior, varios son los perfiles que se pretende alcanzar: formación docente; capacidad para estudiar los problemas educativos; diseño de planes de investigación pedagógica; actualización durante toda la vida. Este último propósito es responsabilidad de todo profesionalista; por tanto, no debe colocarse como un objetivo más de la maestría. Sin embargo, surgen dudas acerca de la posibilidad de alcanzar la formación docente y la formación para la investigación, porque se trata de dos grandes objetivos que pueden complementarse, o bien, caminar paralelamente. Un buen maestro no es, necesariamente, un buen investigador y a la inversa. En las prácticas específicas domina la idea de que es ineludible formar a un investigador en educación. La investigación educativa será considerada el eje conductor. No obstante, se aclara que se trata de la investigación que apoye a la práctica docente. Se tendría que preguntar por la correspondencia que tienen los propósitos de formación docente y de formación para la investigación, con la biografía académica de los estudiantes, para comprender la correlación o discrepancia entre éstos; por ejemplo, si se visualiza la formación de origen de los estudiantes se tiene como resultado heterogeneidad estudiantil, por la diversidad en la formación de origen y de las prácticas académicas que se reproducen en el programa.

Los datos que proporcionó el cuestionario aplicado a 28 estudiantes de primer y tercer semestre del programa indicaron que la población estudiantil es heterogénea, porque proviene de licenciaturas de distintas instituciones de educación superior (IES), tanto institutos y universidades como escuelas normales. Las licenciaturas de origen también fueron variadas, porque las carreras precedentes ascendieron a 18. Algunas de ellas guardan relación, por ejemplo, sociología con economía, o psicología educativa con pedagogía, pero ésta no se encuentra entre derecho y odontología. No obstante, la heterogeneidad de las carreras y las respectivas formaciones iniciales (de licenciatura), se supone que el eje que las articula es la docencia. Pero aquí se presenta otro matiz, porque su ejercicio se

realiza en niveles escolares distintos; por ejemplo, quienes ejercen en los niveles básico y medio constituyen 53.57 por ciento de la muestra del cuestionario y 46.42 por ciento corresponde a aquellos que la ejercen en el nivel superior. Todos practican la docencia, o una actividad dentro de la institución escolar, como se verá más adelante, pero lo hacen en niveles distintos, lo que presenta un panorama enmarañado, porque en cada nivel las problemáticas docentes son específicas. Un punto más que se agrega a esta heterogeneidad es el correspondiente a la trayectoria escolar de cada estudiante; por ejemplo, 67.8 por ciento ingresó al programa de maestría sólo con licenciatura, mientras que 25 por ciento lo hizo con un diplomado o especialidad. Los datos señalan que los estudiantes provienen de diferentes licenciaturas y lo que tienen en común es su actividad profesional, que es la docencia en distintos niveles escolares. La gran paradoja: ingresan a estudiar un programa de posgrado centrado más en la investigación que en su práctica profesional.

También aparecen diferencias sustanciales con los años de servicio que tiene cada estudiante en la docencia. Algo que destaca es que el porcentaje mayor de la muestra, 35.71 por ciento para ser precisos, tiene entre 16 y 20 años de servicio en la actividad docente. Por otra parte, los porcentajes menores se localizan entre los estudiantes que tienen más de 21 años y los que tienen menos de cinco años de servicio, cada uno de ellos con 10.71 por ciento. El porcentaje total de los estudiantes que tienen entre 10 y 20 años de servicio es de 53.56 por ciento, lo que indica que más de la mitad de los estudiantes de la muestra tiene una experiencia mayor a 10 años en la actividad docente. Estos datos podrían indicar que la población estudiantil, al contar con más de 10 años en el servicio docente, tendría edades por encima de los 40 años. Sin embargo, el porcentaje mayor de las edades se concentra entre los estudiantes que tienen entre 36 y 40 años, con 28.57 por ciento y, en especial, entre los que tienen entre 36 y 43 años, con 49.99 por ciento. Otro dato importante es que las edades se distribuyen entre los 26 y los 43 años, sin concentración muy marcada en los rangos establecidos. Una caracterización más: el porcentaje de los estudiantes cuya edad es igual o menor a los 35 años es de 51.01 por ciento, mientras que

el porcentaje de estudiantes cuya edad oscila entre los 36 y los 43 es de 49.99 por ciento.

La heterogeneidad en las trayectorias profesionales y la diversidad de formaciones conduce a un acercamiento y a una apropiación del conocimiento distintos, porque se enfrentan en el salón de clases *concepciones teóricas, visiones del mundo y pautas de comportamiento diferentes*; esta heterogeneidad impide profundizar en las problemáticas del campo educativo. No es sólo un saber el que se enfrenta en las distintas prácticas académicas, sino que son tradiciones académicas derivadas de las diversas licenciaturas de origen las que chocan constantemente. Hay algo más, porque la experiencia de años en la actividad docente se deja de lado ante la lectura de autores diversos, especialistas en temas interesantes para la polémica de las ciencias sociales pero con poco vínculo con las problemáticas que aquejan a la docencia en los diversos niveles escolares.

MAESTRO POR LA MAÑANA Y ESTUDIANTE POR LA TARDE

Está muy difundida la idea de considerar que los estudiantes de maestría en educación, enseñanza, ciencias de la educación o pedagogía, al desempeñar como actividad fundamental la docencia, tiene un comportamiento académico distinto al de aquellos alumnos inscritos en otros programas de maestría. La causa, se añade, se debe a que este estudiante, que es a la vez profesor, maneja los códigos específicos de la problemática educativa. En consecuencia, a éstos su práctica docente los convierte en estudiantes responsables, que realizan las diversas actividades que el profesor del posgrado les programa, porque se exigen a sí mismos de manera similar a como les exigen a los estudiantes a quienes les imparten clase; se agrega que estos estudiantes tienen un compromiso con su formación y una comprensión del docente del posgrado. Se supone que el papel de docente se mantiene al mismo tiempo que se es alumno de maestría; profesor por la mañana y profesor que toma clase por la tarde, como una persona que encarna el rol de profesor en espacios donde las funciones son distintas.

Sin embargo, este supuesto no opera mecánicamente, porque un rol se asume en relación con los otros y desde ciertas coordenadas de la vida cotidiana, las cuales colocan al actor en el papel que debe desempeñar en cada espacio específico. En estas coordenadas, pueden existir cambios en las perspectivas, de suerte que el aquí y el ahora se modifican constantemente. Si se es profesor en un turno y alumno en el otro, la posición, los papeles, las funciones se alteran, dependiendo del momento y del escenario. Interiorizar significa asumir, incorporar o hacer cuerpo, por eso el rol se expresa, sale de la persona y se observa en las diversas actitudes que se desarrollan en el escenario. La forma de hablar, de dirigirse a los otros, incluso los gestos se modifican según el papel; el actor asume el papel que se le adjudica y debe sentir al personaje. El salón de clase es similar a un escenario teatral; el profesor y el alumno son los actores que despliegan un papel. Si éstos no lo cumplen, entonces la representación teatral no funciona.

Asumir el *rol de profesor* no es sinónimo de convertirse en maestro autoritario, en aquel que no permite que los estudiantes expresen sus puntos de vista y que vigila todas las actividades y todos los movimientos. El profesor *democrático*, por llamarlo de una forma, no deja de lado su rol, simplemente permite que los estudiantes participen y dialoguen, pero eso lo facilita él como profesor. El rol es la función que el actor cumple y que otros así lo esperan, como él también busca que los otros realicen su función; el actor que está en escena se expone ante unos expectadores, quienes lo observan, lo analizan y esperan ser convencidos. Asumir el rol de profesor es asumir la autoridad que la institución le adjudica al profesor, la cual se ejerce de múltiples formas: autoridad en el saber, autoridad pedagógica y autoridad en los reglamentos.

El estudiante también asume su rol en un proceso de interacción con los otros, ya con los mismos estudiantes, ya en el contacto que mantiene con los otros profesores. Estos últimos esperan también que aquellos a quienes les imparten clase cumplan su papel, y una forma es a través de la lectura de las expresiones de los estudiantes, quienes con sus miradas, con su atención, aprueban o desaprueban lo que aquéllos exponen, dictan, discuten o responden. Quienes se

incorporan como estudiantes reproducen, dentro de este espacio específico, su rol como estudiantes. El rol cambia de acuerdo con el aquí y el ahora; esto es, con el cambio de perspectivas, o *coordinadas de la vida cotidiana*. Si es otro el lugar donde el actor se encuentra situado, es otro el papel que realiza. El rol es el papel que el actor desempeña en un espacio delimitado por las coordenadas establecidas institucionalmente. Los roles son parte constitutiva de las instituciones y su cumplimiento se efectúa con independencia de la conciencia que de esto tenga el actor.

Los estudiantes de este programa viven una situación ambivalente, misma que los distingue de los estudiantes de otras maestrías. Son actores que comparten dos escenarios académicos; en uno, como profesores o funcionarios, con varios años de experiencia y con la simulación de un rol específico, en varios casos con reconocimiento dentro de su comunidad académica laboral, podría agregarse. En el otro, como estudiantes que cumplen con la realización de las tareas académicas que un docente del programa les señala.

Como docentes, son quienes poseen un saber que tienen que transmitir a los estudiantes, transmisión que puede ser directiva o participativa, autoritaria o democrática, pero en todos estos casos su rol es de profesor. Roles relacionados pero diferenciados. Independientemente de la voluntad de la persona, el rol se incorpora, se despliega en cada escenario. En las entrevistas, los estudiantes enfatizaron las serias deficiencias de sus profesores; esto se marcó más cuando la calificación no era la que consideraban adecuada. Una ambigüedad, porque se asume un comportamiento de estudiante que demanda una mejor calificación, pero se critica al maestro desde la experiencia que se tiene como profesor. Algunos agregaron que el rol docente no debe desaparecer, sino simplemente ser más flexible; un rol docente que instrumente formas de evaluación distintas de las actualmente dominantes: que *se quiten el número y la letra*, pero no la valoración, porque eliminar la acreditación implicaría desconocer la legitimidad institucional. ¿Cómo demostrar que se invirtió un tiempo determinado y se acreditaron ciertos seminarios o materias sin una calificación?

La calificación es una actividad académica ineludible, porque forma parte de la legitimación institucional. En toda institución escolar, la calificación de cada seminario es imprescindible, pero las formas específicas en que ésta se realiza son variadas, como variados los actores que participan en una institución. Los criterios para asignar la calificación en cada seminario no es homogénea, sino que depende de los criterios que establece cada profesor; criterios que a su vez indican el sentido que el profesor tiene sobre la formación. Qué criterios se ponderan y cuáles se reducen o eliminan es una pregunta que depende de la situación académica de cada profesor: el ensayo final; las diferentes actividades desarrolladas durante el semestre; la asistencia a clase; la participación, y en algunos casos todas ellas.

Independientemente de que cambien los criterios de evaluación con cada profesor, una cosa que llama la atención es la elaboración de ensayos por parte de los estudiantes; actividad que se encuentra legitimada dentro de las actividades académicas del programa. Podrá haber diferencias en cuanto al porcentaje de la calificación que debe tener el ensayo, pero éste se elabora; se considera la actividad académica que da cuenta del aprovechamiento de los estudiantes, incluso como entrenamiento para la investigación de tesis. La elaboración de un ensayo demuestra los antecedentes académicos previos del estudiante, así como la disposición de tiempo para su realización; por lo tanto, es necesario indagar sobre las condiciones para el estudio con que cuentan los alumnos inscritos en este programa.

Condiciones para el estudio y el compromiso personal

El trabajo académico de los estudiantes, incluso de los profesores, depende en buena medida de las condiciones institucionales, tales como la infraestructura académica y la gestión escolar. En este trabajo, se analizará básicamente la infraestructura académica que se le ofrece al estudiante para su apropiación, pero además como un canal para entablar relaciones con sus compañeros y con los académicos del programa; las condiciones institucionales permiten el acercamiento de los estudiantes, la comunicación diaria entre ellos,

así como también con sus profesores, de manera que se fortalezca la vida académica no restringida al salón de clases.

Tinto (1992) considera que se deben desmitificar las causas del abandono. Generalmente, se responsabiliza y estigmatiza al estudiante que no concluye sus estudios, sin considerar que las causas se encuentran principalmente en lo social y en la influencia que tienen los otros actores dentro del espacio escolar; lo social desde la perspectiva de este autor no es exclusivamente el contexto histórico social, sino también la relación e interacción con los cercanos, las formas de comunicación, la incorporación del estudiante en algún grupo de pertenencia, entre otras circunstancias. En consecuencia, las causas del abandono escolar derivan de la falta de integración del estudiante con los grupos de iguales en la institución, así como del poco compromiso de éste con la institución, y con la carrera o disciplina que está estudiando. Tinto agrega que no existe una causa determinante, sino que las acciones específicas son variadas. Para algunos estudiantes, el compromiso con la institución, o el compromiso con la disciplina, será lo fundamental. Para otros, únicamente el compromiso con la disciplina, quedando en segundo término el compromiso con la institución; otros más buscarán la integración en algún grupo o *subcultura académica*. Si a la integración se le denomina identidad, entonces ésta tiene variantes: identidad con la institución, identidad con la disciplina o campo de estudio e identidad con un grupo académico. De igual forma, la persona puede tener identidad en todos estos ámbitos. Sin embargo, en esta investigación interesa más atender la identidad con el grupo académico, sin negar que el movimiento que la persona tiene en esos ámbitos influya en la integración o en el abandono.

Es posible lograr, o mantener, la integración si existen las condiciones adecuadas para ello. No obstante, éstas en sí mismas no son determinantes, pero sí contribuyen con el proceso de integración-identidad. Lo primero que llama la atención es que el programa no cuenta con las condiciones institucionales más adecuadas para fomentar la vida académica extra aula y la consecuente integración de los estudiantes. Así, no existe una biblioteca especializada en temas educativos como parte del programa. Incluso, una actividad que po-

sibilitaría la cohesión estudiantil es a través de los trabajos colectivos realizados dentro de la institución, pero llevarlos a cabo requiere instalaciones adecuadas para ello. En este programa, las instalaciones que podrían propiciar este tipo de interacciones son casi inexistentes. Esto, aunado con otra condición, como es la disponibilidad de tiempo de los estudiantes, hace que sean otros los espacios donde se realizan estas actividades académicas, sin que sean las adecuadas para los trabajos en equipo; por ejemplo, ante la pregunta, ¿cuál es el lugar donde usted acostumbra realizar los trabajos que le solicitan sus profesores?, la mayoría de ellos, 20 personas, que equivale a 71.42 por ciento de la muestra, respondió que sus trabajos los llevan a cabo en casa; el resto lo hace en el lugar donde labora y dos de ellos no contestaron la pregunta. A lo anterior se agrega una situación más: estos estudiantes demandan que el profesor les proporcione el material de lectura con anticipación a la sesión en que se discutirá, con la finalidad de fotocopiarlo. Esto puede deberse a la falta de una biblioteca especializada en el programa, como también a la facilidad para obtener el material por medio del profesor.

Círculo que no se sabe dónde comienza. Si se carece de las instalaciones entonces no se reúnen los estudiantes para intercambiar experiencias sobre las problemáticas del campo de la educación; de igual forma, si existieran las instalaciones adecuadas para realizar trabajos colectivos, incluso individuales, resultaría difícil que se usaran porque los estudiantes carecen de tiempo para ello. Sólo se puede agregar que al no existir las condiciones institucionales necesarias para el trabajo académico colectivo e individual, entonces no existe un ambiente académico favorable para la integración del estudiante y la consecuente vida escolar que estimule el trabajo académico, incluyendo el trabajo de investigación. Sin embargo, lo anterior no significa la inexistencia de un ambiente académico, sino que sus expresiones se localizan en otros espacios. No hay duda de que en la espera para la entrega de las fotocopias, o en el pasillo antes de iniciar una sesión, los estudiantes intercambian experiencias, pero se tendría que indagar por el sentido que guardan estas acciones, lo que escapa a los alcances de esta investigación.

Dentro de las condiciones institucionales que proporciona el programa, se encuentran los profesores, actor que incide directamente en la formación del estudiante. La comunicación que éste realiza con los estudiantes dentro del salón de clases es fundamental para que aquéllos realicen las actividades académicas programadas durante el semestre. Las relaciones que se establecen en el aula son las formas legítimas de trasmisión y asimilación de un determinado conocimiento. Sin embargo, cuando las relaciones docente-estudiantes continúan fuera de los espacios oficiales, éstas indican un sentido distinto. Por un lado, puede tratarse de asesorías personales o grupales; por el otro, de relaciones espontáneas, que se efectúan en los pasillos, en librerías, en la biblioteca, en la sala de profesores, en la cafetería, en los cubículos, hasta en un espacio no programado pero importante: los pasillos. Todas estas relaciones son fundamentales para el intercambio de ideas vinculadas con el campo educativo, ya sea una temática de corte teórico o una derivada de un problema metodológico o instrumental.

Las asesorías de los profesores requieren espacios institucionales adecuados para ello, así como disponibilidad de tiempo por parte de ambos actores. Respecto a las instalaciones, destaca en primer lugar que los profesores no disponen de cubículos para que puedan brindar las asesorías correspondientes a los estudiantes que lo demanden. En lo que se refiere a la disponibilidad de tiempo, algo que destaca es que la mayoría de los profesores están contratados por hora. A esto se agrega la constante movilidad laboral de los docentes, que ha impedido consolidar una planta estable; pocos son los profesores que han podido permanecer durante más de 5 años, porque la constante de permanencia son dos o tres semestres.

Esta forma de contratación de profesores no promueve la consolidación de líneas de investigación institucionales. No se niega que los profesores investiguen por cuenta propia, pero se trata de iniciativas personales que no se han convertido en líneas institucionales que indiquen un perfil académico dentro del programa. La existencia de líneas de investigación institucionales, surgidas de las mismas problemáticas de investigación que manejan los profesores, permitiría la identidad de los profesores y estudiantes con el programa,

así como una identificación de los otros programas y grupos académicos (las *subculturas académicas* mencionadas anteriormente); esto a su vez daría identidad y compromiso de los estudiantes con una línea, temática u orientación en la investigación del programa, propiciando así una vida académica interesante.

Una problemática más que atañe a los profesores pero que repercute directamente en la formación estudiantil, es la referida a los contenidos programáticos. En apartados anteriores, se hizo mención de la heterogeneidad estudiantil, pero hay que agregar que la heterogeneidad en la formación de los docentes también se presenta. Por un lado, materias que son distintas tienen, como es de esperarse, contenidos diferentes, incluso con orientaciones teóricas opuestas. Por otro, igualmente están las materias que tienen el mismo nombre pero contenidos disímiles, porque son impartidas por diferentes profesores durante el mismo semestre. La variedad de formas de trabajo docente es importante, incluso de posturas sobre un mismo problema, pero lo difícil es cuando hay una diversidad en los contenidos manejados por dos maestros que imparten la misma materia; la variedad de contenidos, posiciones y niveles de abstracción es asimilada por los estudiantes, quienes a su vez muestran, de igual forma, bastante heterogeneidad académica.

Esto nos remite a problemas derivados del currículo, pero que atañen más a las prácticas académicas que despliegan los actores del posgrado. El plan de estudios podrá estar delimitado en sus contenidos y plantearse objetivos muy precisos, pero la variedad de las prácticas abre el plan de estudios sin límite alguno.

LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

Es común pensar que la investigación es una actividad sencilla, que mediante cursos se puede alcanzar; es fácil proponer que con un curso de elaboración de tesis los participantes pueden alcanzar la meta: concluir el trabajo de investigación. La situación no es tan simple, porque la formación para la investigación depende tanto de la buena disposición de los actores como de las condiciones institucionales

adecuadas para emprender esta actividad, lo que implica asesorías permanentes y un ambiente de trabajo en la investigación que permita adentrarse en tal actividad. Algo muy importante es la trayectoria previa de los estudiantes en la práctica de la investigación para que continúen especializándose en esta actividad.

Más de la mitad de las opiniones de estudiantes señala que las materias del posgrado sí proporcionan las herramientas necesarias para emprender la investigación que culmine con la tesis de grado. Incluso, se agrega que esta problemática se aborda no sólo en las materias que tienen como finalidad ese contenido, sino también en otras más, porque la investigación de lo social es un campo complejo y polémico por su misma constitución. No hay duda de que el contenido sobre lo que debería ser una investigación se proporciona en diversas materias. No obstante, para entender el sentido de esta pregunta, es menester analizar lo que arrojan las opiniones de la pregunta sobre el avance de la elaboración de tesis. Las respuestas son contundentes: 35.71 por ciento no ha decidido aún el tema de investigación; 57.14 por ciento (porcentaje similar a quienes opinaron que en los cursos del programa sí se proporcionan las herramientas para la investigación) no ha escogido campo ni temática para el trabajo de tesis; ni un sólo alumno ha delimitado y construido el objeto de estudio y ni uno sólo tiene los referentes empíricos. De la muestra, sólo un alumno tiene avances del trabajo y uno más ya lo registró como tesis. Lo anterior llama la atención, porque si los estudiantes opinan que en el posgrado les proporcionan las herramientas necesarias para emprender el trabajo de tesis, lo paradójico es que un porcentaje elevado no ha seleccionado el tema, y menos otras actividades que podrían indicar un mayor avance en la investigación. Esto puede explicarse por dos causas: en primer lugar, por la excesiva carga académica de los estudiantes, aunado a sus tareas laborales y familiares que propician que se disponga de poco tiempo para la práctica de la investigación, problemática que se analizará en el siguiente apartado.

En segundo lugar, es indispensable analizar los contenidos específicos que se trabajan en los seminarios de investigación. Si las opiniones indican que en ellos se brindan las herramientas para la investiga-

ción, tal parece que lo que se proporciona es un panorama teórico sobre cuál es la situación en el campo de las ciencias sociales, y no un trabajo sobre los proyectos de investigación de los estudiantes; se trata de contenidos distintos, que guardan relación pero difieren. El trabajo de investigación requiere un acervo de conocimiento personal, un bagaje conceptual acumulado por el estudiante a lo largo de su experiencia. Sin embargo, la investigación no consiste sólo en conocer o mencionar autores y conceptos; la investigación requiere conceptos y teorías que lo fundamenten. Se trata de un oficio que se trasmite (el investigador como un artesano) y se construye a lo largo del tiempo (el estudiante que incorpora el saber y la actitud del artesano investigador que enseña su oficio a un aprendiz). Enfatizamos esta idea. Sánchez Puentes (2000) considera que la formación de investigadores es un proceso similar al de la formación de un oficio; por tanto, se forma al aprendiz en la práctica diaria porque se trata de numerosos saberes concatenados: saberes teóricos, metodológicos e instrumentales. Los secretos no se adquieren en la lectura de un libro, sino en el proceso mismo de investigación, bajo la dirección de alguien que domina el oficio.

Se puede concluir que el oficio de artesano de la investigación no se trasmite en los cursos, por dos razones: a) porque hacerlo requiere un espacio distinto al del salón de clase; espacio donde puede indicarse y discutirse sobre la problemática general de las ciencias sociales, pero no sobre las investigaciones específicas que realizan los docentes y que podrían realizar los estudiantes. Para difundir el oficio de investigador se necesita de prácticas académicas específicas, que pueden ser distintas a las que se realizan en el salón de clases. Difícilmente se puede aprender la investigación con esquemas en el pizarrón, y durante tres horas a la semana, sin negar que lo que ahí se trasmite y asimile ofrece un panorama de lo que es la investigación, los tipos de investigación que existen, entre otras cosas; b) existen obstáculos, por parte de los estudiantes, para aceptar el proceso de investigación, porque no es una actividad académica que dependa sólo de la voluntad de los actores involucrados en el posgrado, sino de la biografía académica y de las condiciones institucionales y laborales para realizarlo; por ejemplo, ante la pregunta sobre

la actividad académica que mayor dificultad presenta para los estudiantes, las respuestas fueron representativas de esta problemática: la realización de ensayos y, por orden de importancia, las lecturas y el proyecto de investigación. Para construir este último, es necesario tener facilidad para la elaboración de los ensayos, porque se supone que en éstos se comienzan a problematizar temáticas sobre la cuestión educativa, además de que se confrontan las teorías y conceptos manejados en clase con situaciones sociales específicas, incluso con temáticas empíricas. La realización de un proyecto de investigación, por otra parte, es posible si previamente se ha leído sobre la temática que se investigará, si se cuenta con los elementos indispensables para redactar; actividad que se demuestra y se ejercita con los ensayos que semestre tras semestre se entregan a los profesores.

Condiciones externas al posgrado

Para buscar el compromiso que los estudiantes tienen con su formación (cultivo permanente de la persona, compromiso con una causa, exigencia consigo mismo, vivir para una profesión), o con una meta escolar (terminar los estudios o graduarse), es necesario iniciar con las respuestas que los estudiantes señalaron a la pregunta: ¿cuáles fueron los motivos por los que usted se dedicó a la docencia? La respuesta que concentró el más alto porcentaje fue por gusto con esta actividad, con 57.14 por ciento. A partir de ahí, continúan los siguientes porcentajes: 14.28 por ciento por obtención de una beca; 10.71 por ciento por flexibilidad de horarios; 7.14 por ciento para buscar una relación con la profesión y sólo 3.57 por ciento por causas económicas. En otros términos, más de la mitad de los estudiantes encuestados opinaron que se decidieron por la actividad docente por gusto, incluso hubo quienes escribieron *por vocación*.

Varios son los argumentos que los estudiantes apuntan como motivos para seleccionar este programa: demanda por actualización profesional en la docencia y en el campo de la educación, necesidad de aprendizaje de técnicas grupales, así como de estrategias didácticas, inquietud por ser mejor profesor; motivos, todos ellos, que pue-

den indicar que se trata de una preocupación por ser mejor profesor. Los motivos se relacionan con el compromiso, pero se requieren más indicios para poder comprender lo segundo. El compromiso del estudiante puede tener varias concreciones; una consiste en el compromiso con la meta, esto es, con la terminación de los estudios de maestría, sin necesidad de obtener el grado académico; otra es la obtención del grado y otra más sería el compromiso con su formación, que puede llevar a los estudiantes a cualquiera de las dos situaciones anteriores, como a una más, que consiste en el abandono de los estudios para realizar otros, o para emprender el estudio por cuenta propia. En los tres casos, se trata de compromisos de distinta índole.

El cambio en el compromiso con la formación debe entenderse dentro de una situación social que lleva a un cambio en las expectativas de los actores de la vida académica. Al igual que otras acciones antes expuestas, no se explican por una cuestión de voluntad personal, sino ante todo como parte de una problemática social más amplia y compleja. El compromiso con la formación, así como con la meta, se tiene que analizar de acuerdo con las condiciones que tienen los estudiantes para el estudio.

Vivir para una profesión es distinto que vivir de ella, como estudiar una disciplina o una rama del conocimiento es diferente a cumplir con las actividades académicas que demanda el profesor. No hay duda de que para cumplir con lo estipulado por el docente se requiere dedicación. Si la meta se convierte en la obtención de un grado, o en la terminación de la maestría, entonces cumplir con lo programado es suficiente para la acreditación, no obstante que esto no sea relevante para la formación, incluso para la investigación.

El compromiso del estudiante es ante todo con una meta muy precisa: terminar la maestría y, en el mejor de los casos, realizar la investigación de tesis. Por eso, la actuación como estudiante se circunscribe al cumplimiento de las distintas actividades que programe el profesor, pero esta actitud se aparta de lo que es la investigación: exigencia personal, dedicación no reducida a lo que indique el profesor, cuestionamiento, indagación, búsqueda de fuentes distintas a las señaladas en clase.

¿Hasta dónde la persona puede actuar sin los otros y sin las circunstancias que lo rodean? Los datos generales de los estudiantes indican esa posibilidad. Lo que de inmediato llama la atención es que 64.28% de la muestra son mujeres; esto aparentemente no tiene trascendencia, pero expresa, en el fondo, una problemática cultural importante. Por un lado, se trata de un programa en educación que, como otros más, cuenta con un número mayor de mujeres que de hombres. Por otro, no puede negarse la feminización de las actividades académicas, específicamente en el nivel de estudios superiores, lo que indica cambios en los modelos de socialidad familiar y laboral. Sin embargo, es menester poner un paréntesis, porque en la actualidad, siglo XXI y en la sociedad mexicana, no es lo mismo estudiar un posgrado siendo hombre, que siendo mujer. Las condiciones culturales según el género difieren; la dedicación para las actividades fuera del salón de clases se dificulta más para un género que para el otro.

A este cuadro, hay que agregar el estado civil: 60.71 por ciento son casados y sólo 25 por ciento solteros. A los casados se les puede agregar 14.28 por ciento que corresponde a los divorciados; esto es, personas que, de igual forma, tienen responsabilidad familiar; por ejemplo, 81 por ciento de los estudiantes de la muestra tiene algún dependiente económico.

El ritmo acelerado de la vida es una característica de los tiempos contemporáneos; actualmente, se requiere un ritmo acelerado para poder realizar varias actividades al día, ya sea en un mismo ámbito, la escuela por ejemplo, como en diversos espacios físicos, la escuela, la casa, el transporte. Los estudiantes son dignos representantes de la problemática de la velocidad, de las distancias entre uno y otro espacio, y de la diversidad de actividades que se emprenden diariamente: 42.84 por ciento de ellos radican en zonas cercanas a la institución escolar, mientras que 53.55 por ciento hacen recorridos más largos.

Los movimientos diarios son de distancias considerables y con una inversión de tiempo también elevada: 42.85 por ciento invierte entre 2 horas y 2 ½ horas (120 y 150 minutos) en sus traslados diarios; siguen, con base en el porcentaje, aquellos que invierten entre 2 ½ horas y 3 horas (150 y 180 minutos). Sumando los dos porcentajes de estudiantes, se tiene que 60 por ciento requiere entre 2

y 3 horas para desplazarse hacia los lugares donde realizan alguna actividad, especialmente cuando asisten al programa de posgrado.

Lo anterior proporciona el panorama de las circunstancias que rodean el compromiso de los estudiantes. Su compromiso no es con la formación para la investigación, sino con la terminación de la maestría. Para alcanzar la meta, es necesario que se cumpla con las distintas actividades programadas semestralmente en cada seminario; la realización de estas actividades para que cada alumno obtenga la calificación aprobatoria es lo principal. Por el contrario, realizar una actividad extra a las actividades escolares implica un esfuerzo que, por las condiciones de vida antes señaladas, no es posible llevar a cabo, y esto es independientemente de que se tenga la infraestructura académica en casa. A esto se agregan los ritmos de trabajo, el tiempo en el traslado, la presión para cumplir con múltiples problemas, principalmente económicos. El escenario del estudiante de la maestría es una circunstancia histórica difícil de evadir. Los motivos no son individuales, sino que se construyen colectivamente mediante la interacción con los otros y dentro de las circunstancias de un momento histórico determinado.

PALABRAS FINALES

El estudiante de esta maestría es un actor inmerso en la historia; ésta tiene tres niveles de concreción: el contexto histórico, la institución donde se mueve y la biografía personal. Esos tres niveles son el escenario donde el actor se mueve diariamente. La vida cotidiana se construye socialmente, porque no existe el actor aislado, sino inmerso en instancias sociales.

El estudiante ingresa al programa de maestría con una trayectoria académica resultado de su formación de origen (licenciatura) y de su experiencia como docente. Se trata de un estudiante de posgrado que es, durante su vida profesional, un docente. Por lo mismo, es portador de dos papeles: profesor y alumno; situación nada sencilla, particularmente cuando se ha ejercido la docencia durante varios años. Al ser estudiante de este programa, independientemente

te de que le guste o no serlo, tiene la obligación de realizar las actividades académicas que los profesores de la institución le solicitan (leer los materiales programados, hacer un reporte, elaborar un ensayo); además, las prácticas académicas específicas dependen de la biografía académica, de las condiciones de vida y del compromiso personal. Todos los estudiantes tienen acceso al mismo material de lectura, pero la manera como se lee y se interpreta depende de la mencionada biografía académica.

El compromiso con la formación también se encuentra mediado por la biografía personal y por el contexto social. Si el compromiso principal del estudiante es con la terminación de la maestría, entonces realizará las actividades académicas programadas por los profesores, pero difícilmente hará un esfuerzo mayor. De la encuesta aplicada a los estudiantes, sólo una persona tiene avances de investigación y, algo que destaca, muchos tienen dificultades para la elaboración de los ensayos que se les solicitan en cada seminario. Es preciso agregar que lo anterior también obedece a la ausencia de espacios curriculares para la elaboración del proyecto de investigación y discusión de los respectivos avances.

Una característica del estudiante de esta maestría es la diversidad de carreras de origen. Esta característica, según las personas entrevistadas, es un obstáculo que impide la discusión profunda de las temáticas de estudio dentro del salón de clases; propicia, además, pluralidad de expectativas académicas, porque no tiene los mismos móviles un odontólogo que un pedagogo, como tampoco quien imparte clase en nivel de primaria a quien lo hace en licenciatura, porque se trata de problemáticas educativas distintas.

Uno de los perfiles más socorridos que se expresa en las sesiones de seminarios y en la inquietud de profesores, es el de la investigación. El rol de investigador tiene más prestigio que el de docente. El perfil de egreso de la maestría indica que se debe formar a un investigador educativo fundamentalmente, sin importar que los estudiantes que ingresan no posean la preparación previa idónea para ello. Hay algo más: la formación docente es una actividad académica descuidada en el programa de posgrado, porque en los contenidos que se imparte en los seminarios de investigación se enfatiza más la

problemática conceptual de las Ciencias Sociales y no el quehacer de la investigación educativa. Una cosa es enseñar y aprender problemas de las Ciencias Sociales y otra enseñar y aprender el oficio de investigación.

No debe dejarse de lado que los móviles de los estudiantes consisten en realizar una maestría en educación para ser mejores profesores, o bien, para ingresar en algún programa de estímulos, porque su actividad académica principal es la docencia o la administración escolar; esto aunado a las circunstancias sociales y formativas que los rodean, como son la disponibilidad de tiempo y la biografía académica que, en conjunto, impiden alcanzar tan ambicioso objetivo. La maestría profesionalizante puede ser una opción adecuada para este programa como para otros más.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1992), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Izquierdo, M. A. (2000), *Sobrevivir a los estímulos académicos, estrategias y conflictos*, México, UPN.
- Heller, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península (Historia, Ciencia y Sociedad, núm. 144).
- Piña, J. M. y C. Pontón (1997), “La eficiencia terminal y su relación con la vida académica”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. II, México, Comie/UNAM.
- Primero Rivas, L. E. (1999), *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, México, Primero Editores.
- Sánchez Puentes, R. (2004), “Marco teórico-conceptual”, en Martiniano Arredondo y Ricardo Sánchez Puentes, *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plazay Valdés, pp. 17-40.
- _____ (2001), “Introducción”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia termi-*

nal en Ciencias Sociales y Humanidades, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 9-12.

_____ (2000), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*, México, CESU-UNAM/ANUIES.

Sánchez Puentes, R., O. Mireles y E. Jasso (2001), “Los actores del posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades”, en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo (coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en Ciencias Sociales y Humanidades*, CESU-UNAM/Plaza y Valdés, pp. 33-59.

Schütz, A. (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.

_____ (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

Tinto, V. (1992), *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, Cuadernos de Planeación Universitaria, tercera época, núm. 2, ANUIES/UNAM.