



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Sánchez Dromundo, R. A. (2009). ¿Quiénes son los estudiantes de la maestría en pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el *habitus* en el desarrollo académico en un posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). Recuperado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol11/no1/contenido-sanchezdromundo.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 11, No. 1, 2009

¿Quiénes son los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM?: Influencia del capital cultural y el *habitus* en el desarrollo académico en un posgrado

Who are the Students of the UNAM's Master in Education?: Influence of Cultural Capital and *Habitus* in the Academic Development on a Graduate Program

Rosalba Angélica Sánchez Dromundo
rosdro@hotmail.com
Seminario Permanente de Investigación y
Formación Pierre Bourdieu

Rinconada Colonial, Edificio Guanajuato, Depto. 001
Colonia Pedregal de Carrasco, 04700
México, D. F., México

(Recibido: 31 de enero de 2007; aceptado para su publicación: 6 de marzo de 2008)

Resumen

El artículo analiza el capital cultural y el *habitus* con el que llegan los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El estudio se efectúa en función de tres grupos: herederos de capital, que constituyen grupos cuya familia aporta o hereda cierto capital cultural y de clase; los que provienen de una clase "venida a menos", cuya familia no poseen títulos académicos pero hereda cierto

capital cultural; y aquellos que constituyen los primeros de su grupo familiar en tener educación superior. Esta caracterización permite conocer la trayectoria académica de los estudiantes y vislumbrar a partir de estos datos, las distintas posibilidades de integración académica al programa. El texto ubica ciertos grupos que poseen un reducido capital cultural y *habitus* académico, mismos que tendrían desde su inicio serias dificultades para la integración al posgrado. Los datos fueron obtenidos a través de relatos de vida, documentos institucionales y su curriculum vitae.

Palabras clave: Bagaje cultural, capital cultural, influencia familiar, formación académica.

Abstract

This article analyzes cultural capital and *habitus* that students have when entering to the National Autonomous University of Mexico's Master in Education. The analysis was done in terms of three groups: capital heirs, those groups whose family contributes or inherits cultural and class capital; those coming from a "declining" class, whose family have not achieved academic degrees but inherit some cultural capital; and those who are the first in their family group having studied higher education. Such classification allows to know the students academic background, and to envision from such data, several possibilities of their academic integration to the program. This paper identifies certain groups with small academic cultural capital and *habitus*, who would have serious incorporation and academic development difficulties from the beginning. The data was obtained from their life experience, their institutional documents and curriculum vitae.

Key words: Cultural background, capital cultural, family influence, academic education.

Introducción

Lo que a continuación se presenta constituye un fragmento de una investigación teórico-empírica, que tuvo como propósito indagar las causas o factores que inciden en la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en las generaciones 2000-2003 (Sánchez Dromundo, 2006). La parte teórica se apoya en autores como Sánchez Puentes y Arredondo (2000), Arredondo y Sánchez Puente (2004), quienes plantean la graduación¹ como un proceso longitudinal, resultado de la incorporación académica de los estudiantes a las prácticas de formación institucionales. Dicha integración varía en función del capital cultural y *habitus* que posean los agentes (Bourdieu, 1987 y 1991).

I. Método

La postura de la graduación como proceso longitudinal supone el análisis del problema desde la trayectoria académica, por lo que se eligió un instrumento que diera cuenta de estas cualidades: la entrevista. Dada la variedad de recorridos fue necesario ubicar los diferentes puntos de referencia. Por ello se detectaron tres grupos desde los que se podrían tener distintos referentes: 1) los estudiantes, que

se encontraban activos dentro del programa y que tenían una visión directa y presente de las prácticas y procesos de formación; 2) los egresados, que ya habían efectuado estos procesos y que ahora se confrontaban o no con la necesidad de elaborar la tesis de grado; y 3) los graduados, que ya habían logrado concretar el proceso y podían dar cuenta de los problemas en retrospectiva. Estos grupos constituyen las tres categorías eje mediante las cuales se estructuran los instrumentos.

Las preguntas de la entrevista se plantearon considerando la pertinencia de las respuestas para la investigación; es decir, la acumulación de capitales, la conformación del *habitus* y las condiciones que favorecieron o limitaron la incorporación académica y la formación de un sentido práctico para elaborar una tesis de grado.

Estos cuestionamientos no permanecieron fijos y se ajustaron en la medida en la que cada entrevista proporcionaba mayores elementos de comprensión del problema. La duración de los encuentros varió entre 3 y 4 horas que se dividieron en dos sesiones de trabajo. Esta información se complementó con documentos personales, institucionales y entrevistas a tutores y funcionarios.

La muestra partió de la visión de *saturación*, de autores como Bertaux (1988), Bolívar, Domingo y Fernández (2001), según la cual cada entrevista va proporcionando mayor información que ayuda a la comprensión del objeto, y en el momento en que éstas ya no aportan nuevos elementos de análisis desde el modelo propuesto, se considera que se ha saturado.

Para que el proceso sea completo el investigador se debe mover de un relato de vida a otro, diversificando los casos hasta llegar a una *regularidad* que no se deba a características personales azarosas o a decisiones individuales, sino a rasgos del grupo. Cuando lo anterior se logra, la muestra cumple la misma función que la representatividad en la encuesta.

Para lograr esta saturación fue necesario buscar estudiantes que, desde diferentes posiciones, narraran su trayectoria y permitieran comprender e incluso desestabilizar el modelo propuesto. Es decir, se entrevistó a estudiantes con diverso desempeño académico, condiciones familiares, disciplinarias e institucionales en cada una de las categorías ubicadas. En total la muestra se configuró por 8 egresados, 9 estudiantes y 7 graduadas.

El análisis de la información tuvo tres etapas. En la primera se destacaron los elementos descriptivos y sus relaciones. En la segunda se buscó entender las diferencias, semejanzas y particularidades. En la tercera se establecieron relaciones con los elementos teóricos. En esta última etapa se cuidó la relación y tensión entre los elementos teóricos y empíricos, dado que los relatos por sí mismos no explican ni desentrañan los significados o relaciones y condicionamientos. Esto hace necesario que los datos obtenidos sean interrogados a la luz de los referentes teóricos o de los supuestos de la

investigación, para evitar reemplazar nuestras prenociones por las de los entrevistados (Bourdieu, 1999).

Esta situación llevó a múltiples revisiones de las entrevistas para ordenar, buscar causas y vínculos entre los aspectos y los referentes teóricos; así como ubicar las fases y condiciones en las que se insertaban los agentes, con el propósito de evitar caer en la "ilusión biográfica" y recordar que la trayectoria no es una línea recta preestablecida, sino que constituye una espiral con múltiples rupturas en función de las condiciones en las que se insertan los agentes (Bourdieu, 1999).

II. Resultados

Lo que a continuación se presenta es un fragmento en el que se pretende dar cuenta del capital cultural y el *habitus* con el que ingresan algunos de los estudiantes a la Maestría en Pedagogía de la UNAM y la forma en que pueden influir en su desarrollo académico en el posgrado.

El análisis parte del capital heredado por los padres, pues se sabe que el nivel educativo de ellos ejerce una considerable influencia en la conformación del capital cultural, las disposiciones y los intereses de los estudios. De la misma forma, se abordan algunos espacios de formación que van construyendo en los sujetos disposiciones y habilidades que contribuyen a un mayor o menor desarrollo académico, y pueden afectar su integración al posgrado y el desarrollo de su tesis.

Respecto a la formación de los padres, las disposiciones inculcadas por la familia y el capital cultural disponible para los sujetos se encontró que en la gran mayoría los padres no cuentan con estudios superiores; es decir, hay poco capital cultural institucionalizado que pueda ser heredado y transmitido a los hijos a través de las relaciones cotidianas. El reducido nivel académico de los padres puede significar pocas posibilidades de acceso a un capital cultural transmitido en el seno familiar, toda vez que 75% de la muestra constituía la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior.

Sin embargo, la interpretación no puede ser tan lineal y se pueden distinguir tres grupos en función del capital cultural incorporado, institucionalizado y objetivado que circula en sus hogares: 1) los que cuentan con padres con educación superior y de alguna manera crecen en medio de una amplia circulación de conocimientos y libros, 2) los que sus padres no cuentan con educación superior, pero por su nivel social y las costumbres de la época se forman dentro de una clase social *aristocrática venida a menos*, y reciben como herencia cierto capital cultural, y 3) el grupo cuyos padres no poseen formación académica que puedan transmitir, pero *aprenden* a través del contexto la importancia de la educación en la movilidad social y el empleo. A continuación se describen cada uno de estos grupos.

a) Dentro del grupo de estudiantes con padres con formación universitaria

Este grupo se distingue por un fomento constante a la incorporación y circulación de capitales culturales, situación que puede estar vinculada con el nivel de formación de los padres. En estos casos se promueven las actividades académicas dentro de la escuela y actividades culturales de diverso tipo, como salidas a museos y exposiciones, como parte de la cultura general de la familia. Dichas actividades han incrementado el nivel de conocimientos y fomentado el desarrollo de ciertas habilidades.

Pues éramos unos niños súper activos. Por ejemplo, en la semana regresábamos de la escuela comíamos inmediatamente, teníamos horarios muy establecidos; comíamos, hacíamos la tarea y después cada quien se iba a una clase. Yo siempre andaba de danza a artes plásticas a piano a todas esas cuestiones, y mis hermanos se iban a regularización o también tomaban algunas clases de música. (Estudiante, Pedagogía, M, p. 124).²

Hay actividades recreativas y énfasis en el desarrollo académico, situación altamente favorable para la acumulación e incorporación de capital cultural y el desarrollo de disposiciones que coadyuvan a la formación. Al parecer, el nivel socioeconómico de los padres parece permitir este tipo de actividades. Los sujetos sólo tienen que atender su formación y no señalan preocupaciones de tipo económico que los distraigan. De alguna manera, el nivel educativo de los padres y las condiciones del contexto familiar parecen proporcionarles mayor sentido del juego y de la importancia de la formación y el desarrollo académico, y les han fomentado actividades que se extienden más allá de lo escolar.

En este grupo, los padres promueven una amplia circulación y adquisición de capital cultural objetivado (libros y obras de arte plásticas), que van creando disposiciones para apreciar y valorar este tipo de objetos. Asimismo, se promueve su consumo y el desarrollo de la lectura, como parte de las disposiciones del grupo familiar desde una edad muy temprana.

Y por ejemplo, mi padre es un hombre que hasta la fecha, y eso es su gran orgullo, no se duerme sin haber leído una página de un libro. Él te dice tú no te puedes dormir sin haber leído la página de un libro. Los libros para mi papá eran presencias cotidianas (...) había unos libros de fotos de Casasola, el archivo Casasola que son toda la primera parte del siglo XX en fotografías. Entonces yo me acuerdo que sacaba libros y me sentaba a ver el archivo Casasola. (Egresada, Teatro, MN, p. 85).

En este caso se aprecia cómo el capital cultural objetivado está al alcance de los sujetos y se fomenta su consumo como parte de las disposiciones familiares, creando una inclinación a la lectura y la incorporación de conocimientos; condiciones altamente favorables para el desarrollo académico. Esta circulación de conocimientos y el desarrollo temprano de habilidades y destrezas académicas como parte del entorno familiar, coadyuvaron a la acumulación de conocimientos y de destrezas que han olvidado su origen de inculcación involuntario. Estas

adquisiciones son consideradas *dones* que les facilitan la integración al espacio educativo y los ayudan a trayectorias escolares exitosas.

Siempre he tenido muy buena memoria; así que no soy una niña estudiosa. Fui muy responsable, o sea, siempre he hecho las tareas y así... pero yo creo que tengo como un poco de facilidad, o sea, se me dan las cosas. Y entonces no necesitaba sentarme mucho a estudiar yo siempre lo que hacía era llegar, comer, hacer la tarea y entonces tener la tarde libre. (Graduada, Química, A, p. 62).

De alguna manera, las condiciones económicas favorables, la circulación de libros, las actividades extraescolares y la promoción de actividades como la lectura, proporcionaron el desarrollo de habilidades altamente favorables para el desempeño académico. La escuela aparece como una actividad que resulta fácil y atractiva, que puede configurar una tendencia a la permanencia y el aprecio por este espacio, y los procesos que lo conforman.

Los padres y los grupos familiares otorgan valor y reconocimiento a los estudios, por lo que promueven estas prácticas. Estos valores parecen ser interiorizados por los sujetos y configurar un *habitus* en el que hay una inclinación y valoración por la formación y el desarrollo académico.

Para mí significaba mucho. Cuenta mi madre que cuando yo entré a primer año regresaba y tenía otro cuaderno, entonces decía mi mamá que llegaba y repetía todo lo que hacía, lo volvía a hacer aparte de la tarea; entonces todo mundo se asombraba porque decían: "ya [niña] te vas a cansar". Y yo era feliz haciendo todo lo que yo había hecho en el día en la escuela. Me ha de haber durado muy poco, porque estaba muy estimulada, pero realmente aprender siempre me ha estimulado, me gusta mucho. (Estudiante, Pedagogía, M, p. 125).

Los estudios parecen tener un alto significado para esta estudiante y le proporcionan cierto placer, perspectiva que contribuye a que exista una inclinación por el desarrollo y perfeccionamiento de estas actividades. Esto puede elevar el nivel de capital cultural y la competencia en ciertas destrezas que resultan altamente favorables para el desarrollo académico. El aprecio por la formación parece formar parte de las disposiciones del sujeto, lo que lleva a pensar que su *habitus* está configurado y orientado en esta dirección.

Dentro de este grupo, existen algunas estudiantes cuyo aprecio por los estudios no está vinculado con el placer por aprender. En estos casos, la escuela y el éxito en actividades académicas son utilizadas como medios para obtener la atención y el reconocimiento de ciertos grupos o personas, ante la imposibilidad de obtener atención de otra manera.

Entonces pasó algo muy chistoso, porque era muy buena estudiante, pero creo que fui más buena estudiante por una venganza con mis amigas las bonitas que porque realmente quisiera ser buena estudiante. Yo tenía un grupo de amigas y todas eran muy bonitas, arriba de mí hay una hermana bonita y abajo de mí hay una hermana bonita, y yo no soy bonita. Entonces me junto con un grupo de chavas muy bonitas y entonces yo siempre era como el pato feo. Cosa que en mi

casa nunca me hicieron sentir pero en la escuela sí. Pero las bonitas de mi escuela eran bien burras y ¿qué crees?, ¿dónde las mataba yo? pues en la escuela. Entonces como que yo vi que esa ganancia tenía la escuela, porque como no era popular con la tropa, con los chavos y me daban mucho miedo, entonces me volví muy buena estudiante. (Egresada, Teatro, MN, p. 86).

En este caso la estudiante no considera tener las cualidades físicas valoradas por el grupo, pero encuentra a través de los estudios, una forma de obtener un lugar y en esa medida adquieren importancia los estudios. Este trabajo puede verse apoyado porque tal como se mencionó anteriormente, en su casa existía una amplia circulación de capital cultural y el apoyo y promoción de la lectura.

Aunque parecen existir las habilidades y disposiciones para el desarrollo y éxito académico como lo refiere la estudiante, éstos no parecen formar parte de sus intereses y son utilizados como medios para obtener otra cosa. De ello podemos deducir que pese a su condición, el apoyo de su familia y la circulación de capital cultural, los estudios no representan un valor intrínseco que forme parte de su *habitus* y que la conmine a buscar los grados por sí mismos.

En este grupo de estudiantes los padres impulsan la adquisición de un idioma extranjero, como es el inglés. La gran mayoría lo domina desde niveles tempranos, lo que establece una situación favorable para el desarrollo académico. Dadas las condiciones materiales de los sujetos, la circulación de capitales culturales y el valor que se les otorga a éstos, la formación universitaria aparece como una disposición muy interiorizada, una de las atribuciones del grupo de pertenencia que los sujetos no se cuestionan.

Yo estaba como segura que iba a ir a la universidad, y la verdad es que nunca estuve muy segura de qué quería estudiar porque, además, como que tenía esta cosa muy metida en el fondo del cerebro, como el entorno familiar. (Graduada, Química, A, p. 65).

De alguna manera parece existir la disposición a los estudios como parte de las inclinaciones inculcadas en el grupo de pertenencia. Esto parece estar lo suficientemente interiorizado y formar parte del *habitus*. Los estudios parecen tener un valor familiar y configurar expectativas y metas en los sujetos sobre el futuro académico.

La elección de carreras de estos estudiantes abarca una gran gama de ocupaciones y disciplinas, que van desde la pedagogía hasta la ingeniería química. Sus trayectorias tienden a ser continuas, con elevado reconocimiento académico mediante calificaciones que van del 9 al 10. Estas actividades, quizá pudieron ser desarrolladas por todo el bagaje incorporado con anterioridad en su trayectoria, y porque todos contaron con los recursos y el apoyo familiar, y ninguno de ellos trabajó ni distrajo la atención de su formación. Por el contrario, todos registran participación en cursos, seminarios y actividades paralelas a su formación en licenciatura, mismas que pudieron proporcionar un cúmulo de

conocimientos, y el desarrollo y perfeccionamiento de la lectura y otras destrezas vinculadas con un *habitus* académico que facilita su integración a la educación superior.

El 40% ha viajado al extranjero, a países como Estados Unidos, España y Reino Unido Inglaterra con beca para estudios de diverso tipo. Podemos sospechar, entonces, que se trata de estudiantes con un alto desempeño y éxito académico, que han incorporado conocimientos de diferentes instancias y lugares; características altamente favorables para los estudios de posgrado. El 85% ha participado en actividades de investigación, veranos dedicados a la investigación o en programas de estancia cortos; espacios de los cuales manifiestan haber adquirido disposiciones hacia la investigación, como puede ser la búsqueda y el análisis de información. Estos aspectos son relevantes en el desarrollo de un sentido práctico para la investigación y el desarrollo de su tesis.

En la fase final de titulación en licenciatura, podemos distinguir dos subgrupos: los estudiantes de áreas científicas y técnicas tienen una titulación rápida que no excede el año después del egreso y los estudiantes que retrasan su titulación por varios años. Los que pertenecen al primer subgrupo normalmente se incorporaron a actividades de investigación dentro o fuera de su facultad y desarrollaron una serie de habilidades favorables para esta actividad y para la construcción de la tesis. Estos sujetos no señalan haber tenido problemas en la elaboración de la tesis de licenciatura.

La fui haciendo ahí, yo creo que en ciencias hay una relación muy cercana con los tutores y entonces hay mucho seguimiento. Bueno, iba diario a trabajar en la parte experimental y ahí yo creo que me tardé dos meses en la parte de escribir la tesis. (...)Tenías que estar encerrada mucho rato, pero eran experimentos que de pronto estaban corriendo y pues tenías que estar ahí. Creo que tuve mucho seguimiento. Yo tenía con mi tutor una reunión, una vez a la semana me daba algo que leer, lo discutíamos. Y luego con ese grupo eran dos doctores, dos alumnos de doctorado y uno de maestría y yo, hacíamos un seminario cada 15 días, entonces ahí tenías que, a veces te tocaba preparar y la redacción la fui haciendo. Y lo que te iba a decir es que, por las películas tenía que hacer muchos diagramas de fase, imprimir las fotos, esa fue la parte más difícil, no escribir la tesis, pegar las fotos, me tomó un mes más ponerles los pies de página y esas cosas. No me acuerdo que haya sido tortuoso porque, además, yo tuve beca todo el tiempo de la tesis y luego, cuando más o menos había terminado el trabajo experimental, me dijeron que si no me quería quedar trabajando ahí de ayudante y me daban como una beca. (Graduada, Química, A, p.70).

Los procesos de formación en ciencias promueven el desarrollo del oficio de investigación a partir de la incorporación con los tutores en proyectos e investigación y desarrollo paulatino de la tesis (Arredondo y Sánchez Puentes, 2004). Bajo este esquema parece que la estudiante incorporó el capital cultural y sentido práctico necesarios para el desarrollo de actividades académicas, mismas que le facilitaron la elaboración de la tesis. En este caso, ella contó con beca y posteriormente se incorporó a trabajar ahí, condiciones que facilitaron una dedicación total a la actividad y no la distrajeran de sus intereses. Todas estas

condiciones y cualidades configuran un perfil adecuado para el desarrollo del oficio de investigador y la integración a los programas de posgrado.

Cabe destacar la percepción de que la tesis no fue algo que le costara trabajo, lo que permite suponer que la estudiante desarrolló un sentido práctico para realizar esta tarea (Sánchez Dromundo, 2007), cualidad altamente favorable para el desarrollo del posgrado.

El segundo subgrupo de estudiantes lo comprenden aquellos que no tuvieron una titulación rápida y dejaron pasar hasta 20 años para obtener el título de licenciatura. Esta situación es particularmente frecuente en las mujeres quienes se han casado de forma inmediata a su egreso del programa, ya que intereses parecen centrarse en su actividad familiar o el trabajo, y olvidan la parte académica, quizá porque no hay un *habitus* configurado en esta dirección.

Tenía yo 10 años en el limbo, sin tomar cursos y no hacer nada, porque me casé, tuve a mis hijas, estaba dando clases en el Anglo y seguí en la prepa [Bachillerato]; pero la prepa no estaba siguiendo cursos, no lo forzaban a uno a hacerlo, y pues mientras no te esfuerzas no te preocupas, y entonces íbamos a caminar mi esposo y yo y nos la pasábamos bien cuando estaba yo de vacaciones. Finalmente tuvo un accidente él y quedó paralítico, y yo me quedé un año aguantándolo y (...) finalmente dije: ¡hasta aquí, no más, que lo aguante su abuelita! y ya, lo mandé a volar. (...) Entonces ya finalmente a partir de que me salí yo de ahí, empecé yo a dedicarme más a la universidad empecé a tomar cursos y empecé a sentir como cuando se mueve algo enmohecido, así me sentí. Y para mí fue realmente toda una experiencia empezar a estudiar y dedicarme de lleno al estudio. (Estudiante, Letras, M, p. 148).

Las actividades familiares y laborales consumieron el tiempo e interés de la estudiante, pero en el momento en que estos esquemas y condiciones cambiaron, retornó a la vida universitaria. Al parecer no hubo mucho interés por el juego académico, lo que favoreció el alejamiento, situación que no estuvo acompañada de espacios alternativos de formación, y disminuyó las probabilidades de consolidar un *habitus* académico para desarrollar ciertas habilidades, y otras, tal como ella lo señala, estaban adormecidas. Esta perspectiva es poco favorable para la incorporación al posgrado, porque hay un desajuste en las destrezas y el capital cultural, características que pueden dificultar la integración académica al posgrado.

En los casos de estudiantes solteros la postergación está relacionada con el miedo de enfrentar el proceso de construcción de la tesis.

Pues me tardé como unos cinco años en el proceso de concluirla. Sí, del '96 al 2001. Yo creo que lo de la tesis es un evento totalmente personal y tú le das una vuelta a la tuerca con lo que sabes, yo no sé por qué tanta resistencia de ni siquiera querer venir a la facultad, porque sabes que este edificio está recordando que tienes una cosa pendiente; entonces ni querer pisarlo para ocultar el miedo de por dónde empiezo, qué hago, que me digan. Entonces la manera en la que dije: no chava [chica, muchacha] necesitas una súper asesoría y eso significa que te

metas a un seminario de titulación. Se abrió uno en División de Educación Continua, y yo dije: yo necesito que me jalen las orejas porque no, no voy a hacerlo yo sola. (Estudiante, Pedagogía, M, p. 129).

El miedo parece actuar como un mecanismo de evitación que prolonga los plazos de titulación. La estudiante requirió de presión y dirección para realizar y concluir la tesis, por lo que pese a las disposiciones para las actividades académicas, no existía un gran sentido del juego que le permitiera estructurar de forma independiente su trabajo recepcional, y tuvo la necesidad de una guía que la condujera y redujera la tensión que este proceso genera.

Dentro de este grupo de herederos del capital cultural de los padres hay que destacar que algunos estudiantes se inclinan a la pedagogía para dar continuidad a su formación en licenciatura. En el caso de los estudiantes que provienen de carreras diferentes, el interés por el área pedagógica se debe a que durante su trayectoria académica en secundaria o bachillerato les promovieron actividades comunitarias que configuraron su interés por el trabajo con otros y el ingreso a la docencia como actividad profesional.

Otra cosa importante ahí en esa escuela es que hacíamos servicio social. Tenías que hacer dos horas a la semana de servicio social y podías elegir entre diversas actividades, desde visitar a ancianos, jugar con niños en algún lugar y yo lo que hacía era alfabetizar, en una iglesia que estaba ahí por Tlacopac, en San Ángel. La iglesia tenía un centrito donde estaba el dispensario y cosas así, y yo enseñé a unos señores a leer y escribir, y luego a terminar la primaria (...) Pues mira yo no sabía qué quería hacer porque me gustaban muchas cosas, me gustaba muchísimo leer, me gustaba bastante la historia, me gustaba esto de estar con la gente, y ayudar a la gente me gustaba mucho. (Graduada, Química, A, p. 66).

Las actividades que realizó dentro de la escuela configuraron su disposición a trabajar con otros, enseñar a leer y ayudar a los demás, mismas que adquirieron un valor preponderante y configuraron una valoración y afección; es decir, la configuración de la parte praxiológica del *habitus* (Sánchez Dromundo, 2007). La actividad se presenta como atractiva, sin embargo, la elección de carrera se define en función de otros factores, y es en la posterior inserción en la docencia que se refuerza el interés por el área pedagógica.

Porque una de las cosas que yo decía era, cuando yo sea grande, cuando haya hecho cosas en mi vida voy a dar clases. Yo creo que lo pensé mucho tiempo, era como el refugio... Porque pensaba que ahí estaba bien, que ése era mi refugio, que eso me gustaba mucho y yo tenía, no sé, de alguna manera sentía, que la vida no tenía que ser ingeniera y luego cuando fuera grande y tuviera logros en la vida podría hacer lo que a mí me gustara. Y una de las cosas en la terapia fue, si te gusta eso por qué vas a esperar. Y no, así fue que decidí tomar las clases, y si eso es lo que me gusta, mejor lo hago de una buena vez. (Graduada, Química, A, p. 74).

Al parecer el sentido del juego en torno a la elección profesional estaba condicionado por un imaginario en el que ciertas actividades, como la ingeniería,

tenían mayor reconocimiento social o económico, lo que se puede aducir de su expresión “cuando haya hecho cosas en mi vida”. Existe la valoración por la actividad académica que entra en conflicto con sus intereses interiorizados, ante esto la elección se realizó en función de aquellas cosas que desde su *habitus* se inclinaba a darles mayor placer y valor. La docencia aparece como una actividad interesante que pensaba postergar como parte de una labor lúdica y, finalmente, decide no hacerlo. El interés por el campo y la actividad académica constituyen elementos valiosos para la formación y permanencia en un posgrado en educación.

En este grupo podemos destacar una fuerte circulación e incorporación de capital cultural de diverso tipo: el desarrollo de un sentido práctico para la lectura, la incorporación y participación en proyectos de investigación y para el desarrollo de la tesis. El conjunto de estas características constituyen un panorama muy positivo para que estos estudiantes logren incorporarse a las prácticas y los procesos de formación institucionales, en particular aquellos que manifiestan de forma explícita un alto interés por el juego de los grados académicos. Sin embargo, también se hace presente que en algunos casos no hay un *habitus* tendiente a dar valor a los estudios por sí mismos, o a priorizar otras actividades, lo que pudo contribuir en algunos casos a la interrupción de los procesos de formación y la postergación de la titulación en licenciatura. Estas características han detenido la actualización, la formación y el óptimo desarrollo de habilidades que dejan de tener el mismo nivel de competencia. Lo anterior constituye un escenario poco proclive para la integración a un programa, debido a las pausas en la formación y a un aparente *adormecimiento* del sentido práctico para el desarrollo de habilidades académicas, por lo que tendrán que presentar un ajuste de destrezas que les permita lograr el nivel de habilidades requerido para una adecuada incorporación al programa de maestría.

b) Padres herederos de una formación “aristocrática”

Un segundo grupo lo componen quienes sus padres no fueron a instituciones de educación superior, pero son herederos de cierto capital cultural y social, adquirido a través de la familia, pues sus grupos de pertenencia formaban parte de la “aristocracia social” de ciertos lugares y espacios. En estos casos el capital cultural es transmitido a los hijos a pesar de no tener certificados, configurando en ellos disposiciones para apreciar la música y la literatura.

Mi mamá era una persona que venía de una familia venida a menos. La familia de mi mamá era gente que había sido hacendada en tiempos del porfiriato, pero cuando mi mamá nació ya había terminado todo. A ella la crió una tía solterona con toda esta educación aristocrática y entonces pues la enseñó a ser pues una dama de sociedad; o sea, bordaba, tocaba el piano, aún viviendo con muchas dificultades económicas. Después, cuando mi mamá se casó, se encontró con que la realidad era totalmente otra y de alguna manera a nosotros nos inculcó el gusto por la buena música. Ella siempre escuchaba buena música, procuraba leer aunque no encontraba mucho. Yo la recuerdo a ella siempre como leyendo, aparte de que tenía que ocuparse de los hijos y todo eso. Yo creo que eso fue

importante para mí, porque es algo que tengo como muy vivido. (Graduada, Letras, C, p. 25).

En este caso pese a no tener un alto nivel de instrucción existe la transmisión de valores respecto a ciertas disposiciones y capitales culturales, actividades que conforman el entorno familiar y configuran la inclinación a la música y la lectura. En este tipo de estudiantes, los estudios no tienen la connotación del *deber ser* de un grupo o rango, sino que se enmarcan en la búsqueda por obtener seguridad económica. En este grupo los padres crecieron en el marco de la década de 1940, cuando el mito de la movilidad social en México, a través de los estudios, estaba en ascenso.

Y bueno, yo creo que ella me apoyaba también estos estudios y me daba ánimo de “échale ganas”, tú puedes tratar de hacer algo...Yo creo que por las dificultades económicas ellos veían en el estudio una solución en económico. Mi papá siempre decía que si hubiera tenido posibilidades de estudiar algo más, pues a la mejor nos estaría yendo mejor económicamente. Mi mamá también lo veía por ese lado, si estudias vas a tener un buen trabajo, no vas a tener problemas económicos. Era el estudiar para obtener un buen trabajo y para que no te fuera mal económicamente. (Graduada, Letras, C, p. 27).

Los estudios aparecen como la panacea para el desarrollo económico, especialmente porque a los padres de estos estudiantes les tocó vivir la época de los años cuarenta y cincuenta en las que la correspondencia entre los estudios y el mercado laboral era alta. Se promueve la visión y la inclinación por los estudios como un medio para obtener beneficios económicos, más que como parte de un *habitus* académico. No parecen existir condiciones y sentido del juego en los padres, que propicien actividades extraescolares, y sólo en un caso se fomentan las visitas a museos. El apoyo de los padres remite a recordar la importancia de los estudios y la necesidad de estudiar, sin llegar a la transmisión de estrategias para lograrlo.

Mi mamá, a pesar de esa educación tampoco sabía cómo ayudarnos, porque lo que sabía era hacer cosas de niña rica, pues difícilmente podía servir mucho. Yo me acuerdo que cuando tuve tantas broncas en la escuela yo dije que me iba a salir y mi mamá me dijo: “mira como estoy yo, yo no puedo hacer otra cosa, entonces tienes que echarle ganas, tienes que estudiar”. (Graduada, Letras, C, p. 27).

En este grupo se da el impulso a continuar los estudios para mejorar la situación académica y de género que prevalecía en algunos padres. Sin embargo, no hay sentido del juego para orientar estas estrategias, mejorar el desempeño académico, adquirir mayor capital cultural y solventar los problemas. Las vías de solución y el desarrollo de habilidades tienen que ser efectuadas por el sujeto en solitario, lo que limita las posibilidades de adquirir hábitos de estudio y desarrollarse exitosamente en la escuela. Este problema, en ocasiones, se combina con el poco interés de algunos estudiantes por la formación que fomenta dificultades en el ámbito escolar.

En secundaria reprobé un año, en preparatoria reprobé también, fue difícil. Creo que fue difícil por la edad, porque era yo muy chiquita y bueno ahora ya que estuve en licenciatura creo que fui mejor estudiante; pero creo que sí tengo una historia de fracaso escolar... Pues mira, recuerdo que llegaba de la escuela y me ponía a hacer mi tarea, era lo que hacía o salirme a jugar. Yo no tuve una formación de lectura, creo que ya empecé tarde en realidad, yo empecé a leer cuando iba en la prepa, así, de leer bien e interesarme; pero cuando la primaria yo creo que no tuve ningún hábito de estudio, nomás cumplía y ya. (Graduada, Letras, C, p. 25).

No hay disposiciones al trabajo académico, actividades extraescolares o apoyo de los padres en este rubro. Es sólo hasta que los estudios comienzan a tener un valor, que hay un esfuerzo intencional por adquirir los *habitus* necesarios. Estas condiciones reducen el desarrollo de ciertas habilidades que son muy importantes en la formación académica. Destaca la frase “nomás cumplía y ya”, que puede referir a una actividad sin significado o valor para los sujetos, que no impacta en su formación y hace referencia a un escaso interés y sentido por el juego, lo que reduce la inclinación de los sujetos por solventar estos problemas y adquirir mayores herramientas y destrezas académicas. Esta situación ha llevado a los estudiantes a enfrentar algunos fracasos escolares y crisis, ante las cuales los sujetos han decidido confrontar el problema y articular estrategias para mejorar su desempeño académico. Estos momentos los podemos catalogar *de ruptura* en su trayectoria anterior para redirigir su formación.

Empecé muy mal pero después fui mejorando. Ahí sí empecé a mejorar bastante. Me gustaba más leer lo que a mí me gustaba, cosas de literatura leía mucho y algunas cosas que estos maestros me daban: cosas muy sencillas sobre los modos de producción. Empecé a tener amigos que les gustaban las mismas cuestiones culturales: escribir, pintar, tocar la guitarra. Entonces empecé a juntarme con ellos y eso me dejó bastante en el aula. Si bien, antes no podía yo hablar delante de los demás, menos dar una clase o dar mi opinión en algún momento. Creo que esto me permitió como que atreverme a hacer algunas cosas. Yo siento que fue la prepa la que fue muy importante para mí. (Graduada, Letras, C, p. 26).

Hay un cambio en el desempeño académico luego que la estudiante se acerca a un grupo de amigos cuyos intereses, actividades e inclinaciones estaban orientados a la lectura, la adquisición de capital cultural y otro tipo de actividades culturales que favorecieron su formación.

En este grupo se ubican estudiantes de Pedagogía y de Psicología Educativa que eligen la carrera a partir de dos posturas. Una, remite a la resolución de sus carencias personales; la otra, a las carencias de otras opciones de estudio.

Yo decía: tiene que ser algo ligado a la educación, tiene que ser algo ligado a los grupos, porque para mí era como resolver esa carencia de ser muy introvertida, era el imaginario que yo tenía y por lo que decido estudiar pedagogía. (Estudiante, Pedagogía, B, p. 77).

La carrera aparece como un espacio para resolver sus conflictos a partir de una noción poco clara de la pedagogía, no parecen existir motivaciones externas. En otros, la elección se basa en sus posibilidades de estudiar y la carencia de otras opciones, luego de intentos fallidos en otros campos, como el de las Letras.

Cuando estaba más o menos a mitad de la carrera... [precisa] bueno, antes de la carrera, me embaracé y entonces nació mi hija. Además de que estaba estudiando, tomaba medio tiempo en la escuela, pues había que encargarse de ella y tenía que trabajar. (...) Yo en ese momento no pensé en terminar ni en que me faltaba terminar yo, lo que quería era salirme de la Ciudad de México y tener más tiempo para la niña, para mí y para mi pareja y entonces pues nos fuimos. Allá estuvimos, allá empecé a trabajar en una preparatoria durante mucho tiempo. Entonces se llegó el tiempo, en la UAM te dan 10 años para terminar la carrera y pues yo no terminé y dije y ahora qué voy a hacer. En ese momento fue cuando dije ¡chin, me faltaba bien poco! y no pude terminar y pues ahora qué hago. Y entonces en [X] me metí a una licenciatura que era semiabierta en psicología educativa. En mi vida había pensado en estudiar psicología educativa, pero fue como una oportunidad para estudiar que dije: yo no puedo quedarme así y me inscribí y ahí terminé la licenciatura eso fue en el [año] 91. (Graduada, Letras, C, p. 28).

Al parecer no hay un *habitus* inclinado a los estudios y los intereses se orientan a la vida familiar y laboral. Hay una interrupción en la formación y posteriormente surge el interés por concluir los estudios, pero ante la carencia de opciones elige la carrera que se tenía disponible.

Respecto a la titulación, este grupo se caracteriza por dos posturas: quienes se graduaron rápidamente a través del promedio, y los que presentaron tesis y postergaron el proceso algunos años. Esta postergación se debe, en algunos casos, a la falta de condiciones materiales que los obliga a trabajar y el deseo de elaborar un trabajo de “altos vuelos”, que por su magnitud y complejidad es postergado.

Mira, yo me tardé mucho, porque yo creo que por un lado a veces en Pedagogía nos cuestionamos mucho, y queremos hacer todo. Además, porque no sé qué pasó en mi generación, aún esta amiga de la que te hablo nunca se ha titulado; pero yo diría del mismo grupo de la generación nos tardamos muchísimo, pero bueno, no voy a hablar de grupo, quiero referirme más a mí. Yo me tardé mucho porque tenía presente esta idea de trabajar y ganar para desahogar ahí las necesidades familiares (...) Yo creo que en el mismo grupo de la carrera nos fortalecimos esa idea, primero era trabajar, y sí nos vamos a titular pero a ver cuándo, y yo creo también con la idea que íbamos a trabajar “un proyecto”, que íbamos a descubrir el hilo negro, esa idea absurda que te retrasa. (Estudiante, Pedagogía, B, p. 79).

En este caso hay varios factores que retrasan la titulación. Uno es el deseo de sobresalir y descubrir algo que por el alto nivel de exigencia y los tiempos requeridos no se logra comenzar. Otro es la cultura del grupo de pertenencia, donde los valores parecen orientarse a postergar el proceso que, combinados con

la carga laboral, contribuyen a retrasar la elaboración de la tesis. Estas condiciones son altamente significativas pues para ciertos estudiantes, existe la necesidad y el interés por incorporarse al mercado laboral, y la parte académica se soslaya lo que puede referir a estas condiciones y una ausencia de interés por los grados. Además, muestra que existen ciertos valores y prácticas institucionales de los grupos de filiación que no constituyen un elemento positivo para la consolidación académica del *habitus* y la graduación, prácticas que pueden construir esquemas de pensamiento que se transfieren al posgrado.

En este grupo sólo un estudiante reporta dominio de una lengua extranjera, ninguno ha viajado al extranjero por actividades académicas o personales y ninguno participó en actividades de investigación durante su periodo de formación en licenciatura o posterior a él. Todo ello parece hablarnos de un escaso desarrollo de habilidades tendientes hacia la investigación lo que no favorece el desarrollo del sentido práctico para estas actividades y la posterior elaboración de una tesis. La decisión de estudiar un posgrado está enmarcada por la necesidad de resolver las condiciones económicas y acceder al mundo del trabajo, situación que refuerzan los intereses del grupo de amigos y la idea de descubrimientos importantes que consagren y que, signifiquen un trabajo extraordinario y complejo.

c) Padres sin capital cultural

Finalmente, el grupo más numeroso cuyos padres no tienen estudios ni son herederos de ningún capital cultural es el de los que representan la primera generación de su familia en acceder a los estudios, quienes reportan grandes carencias económicas que los obligan a incorporarse de forma temprana a actividades laborales. En estos casos no hay una promoción ni apoyo a actividades extraescolares, los estudios aparecen como una opción para lograr movilidad social; sin embargo, al no existir un sentido del juego para guiar a los hijos en el desarrollo académico, la formación tiende a ser heterogénea. Dentro de este grupo podemos ubicar dos tendencias diferentes: 1) destacar por el apoyo de miembros de su espacio escolar y 2) fracasar por falta de apoyo y de interés del mismo estudiante.

En la primera tendencia están los estudiantes que, pese a sus condiciones, lograron un destacado desarrollo académico, pues recibieron apoyo de maestros u otros miembros del espacio escolar, quienes orientaron el desarrollo y la adquisición de un *habitus* académico y la valoración de la formación.

Fui a una escuela oficial cerca de mi casa, tuve una maestra que fue para mí muy importante en aquel momento, porque de estos cuatro que te platico que estudiamos, yo fui la primera que ingresé a la universidad, los otros son menores que yo y entonces fui la que abrí el camino. Esta maestra que te platico fue una mujer muy importante, porque la tuve varios años en la escuela. La tuve me parece en el tercer año y fue mi maestra hasta sexto año; entonces esta mujer siempre me dijo que yo era muy inteligente y yo me lo creí, eso fue lo que pasó, que me lo creí. Finalmente, pues ya con el tiempo uno madura y yo creo que fui normal, pero en aquel tiempo pues me lo creí y por eso continué. Yo creo mucho

en el campo de estudio... Significaba en aquel entonces como una forma de superarme, tanto económicamente como intelectualmente. Yo veía ésa como la única forma, la única opción que tenía. (Egresada, Pedagogía, G, p.101).

En el fragmento anterior podemos apreciar que la estudiante constituye la primera de su familia en ingresar a los estudios, por lo que no hubo capital cultural heredado, ni sentido del juego que guiaran las adquisiciones, ni sus padres tuvieron los elementos para estimular su integración en el ámbito escolar. Sin embargo, a través de la afiliación con miembros de la institución escolar, encontró encuentra este refuerzo y un vínculo basado en el reconocimiento de las capacidades que favoreció su desarrollo académico. Los estudios tienen valor como vehículo para la superación económica, se trata de un grupo social que parece heredar el mito de la movilidad social a través de la educación.

Dadas las limitaciones económicas de este grupo, la mayoría no tiene acceso a otras actividades ni al fortalecimiento de la actividad académica en el seno familiar. Lo único que puede emitirse es el mensaje sobre la importancia de los estudios para el bienestar económico. En algunos casos, los estudios se ven combinados con apoyo en el hogar o incluso con el trabajo en el sector informal.

Mi mamá nunca fue a la escuela y no sabía. Además, éramos muchos. Pero como cuando alguno iba mal o nos portábamos mal nos regañaba. Pero nunca vio qué sacábamos, siempre decía: "ustedes que tienen la oportunidad no la desperdicien para poder salir adelante, tienen que estudiar, porque es la única manera de mejorar". Yo sí me acuerdo que teníamos una casa de cartón, usábamos estufa de petróleo, y que las mejoras estaban siempre relacionadas con estudiar. Y mis hermanos ya pudieron, con el tiempo, comprar una estufa, un refrigerador. Pero siempre teníamos que trabajar, siempre teníamos que estar en el puesto de venta. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 50).

Las condiciones económicas y el escaso capital cultural de los padres reducían las posibilidades de orientar a los hijos en los estudios y transmitirles un sentido del juego. El único estímulo se remitía a la búsqueda de la mejora económica a través de los estudios. Esta situación no permitió el desarrollo e interés por un juego académico, y las acciones parecían dirigirse a la superación de las limitaciones económicas. En ocasiones esto puede orientar las acciones de formación para lograr la acreditación y obtener los medios para solventar los problemas. Más que la adquisición de destrezas, sólo se trataba de pasar.

Bien, siempre fui una estudiante digamos que regular, no fui una estudiante brillante pero no me esforzaba tampoco. Yo me conformaba con el 8 o el 9 y ya hasta ahí, sólo estudiaba para sacarme 8 o 9, no estudiaba para más. Quizá si yo hubiera recibido poco más orientación o hubiera tenido una visión mucho más amplia de lo que implicaba estudiar o esforzarse en el estudio, yo creo me hubiera ido mejor, pero desafortunadamente yo estudiaba para pasar. (Egresada, Pedagogía, G, p. 102).

La estudiante parece haberse enfocado a cubrir *el requisito* pero tal como ella lo señala, no tuvo una orientación sobre este valor, lo que en ese momento limitó su

formación y configuró una disposición a cumplir requisitos y no a la adquisición de conocimientos. Esta postura es frecuente en varios estudiantes y no constituye un elemento valioso para la integración académica, pues no hay un valor e interés depositado en el aprendizaje. Se desarrollan poco actividades como la lectura, lo que afecta seriamente la posibilidad de aumentar el capital cultural y la consolidación de un sentido práctico para saber cómo confrontar esta práctica y qué hacer con ese bagaje.

En este grupo las elecciones de la carrera van desde las áreas científicas hasta las humanísticas. En algunos casos, pese a recibir notas altas, no hay adquisición de habilidades y de capital lingüístico, lo que dificulta la integración a los espacios de formación universitarios. La elaboración de la tesis de licenciatura representa un reto para el que no están preparados, pues no poseen el sentido práctico para desarrollarlo; este problema se incrementa en la medida que se separan del espacio escolar por el trabajo o la familia.

La idea era titularme, pero me parecía muy difícil. Me parecía muy difícil, porque yo de alguna manera me separé de la academia, y me parecía muy difícil incorporarme nuevamente y estudiar. Entonces lo dejé pasar y pasaba el tiempo, aunque yo nunca perdí la esperanza de hacerla. Pero yo decía no, es que cada día es más difícil, cada vez es más difícil; sin embargo, dije pues voy intentarlo, lo peor que puede pasar es que no pueda. (Egresada, Pedagogía, G, 106).

Aquí podemos ver cómo la dificultad que representa la elaboración de la tesis hace que se postergue este trabajo. Esta postura se favorece cuando las instituciones dejan abiertos los plazos de titulación, y el problema aumenta en la medida en que la distancia de la institución escolar disminuye el manejo de habilidades, destrezas y conocimientos. La elaboración de la tesis se hace más compleja, pues no hay un sentido práctico para saber cómo elaborar este trabajo.

A esta situación se suma la falta de una guía, por lo que los problemas de aprendizaje se enfrentan de forma solitaria, y en muchas ocasiones los resultados no coinciden con los requerimientos académicos, pues no se conoce las reglas del campo. Esto produce que no haya una valoración positiva del trabajo del estudiante, críticas negativas que contribuyen a disminuir la motivación en él por continuar, y refuerzan la idea de abandono. En esta circunstancia, sólo continúan aquéllos con un alto compromiso con la meta.

Muy buena, nunca me descalificaba me decía: adelante, continúa con tu tema, pero creo que no estuvo bien, porque cuando los sinodales me revisaron me aventaron mi trabajo y me dijeron: ¡esta es una cochinado! y no me lo aceptaban, porque decían que cómo era posible que asesorara tantas tesis siendo arquitecto y ellos eran pedagogos, no. (...) y otro maestro me dijo: mira, tú realmente no estás proponiendo nada, pero me dio la firma y fueron todos muy descalificativos(...) Sí, fue muy largo, casi de un año porqué se iban de sabático, porque no fueron a trabajar, porque no los podía localizar aquí y no venían a dar clases, y les dejás el trabajo y se tardan en leerlo y luego se tardan en entregártelo, y yo les decía: "dígame por favor ¿cómo lo puedo mejorar?" Y ellos

decían: “esa no es mi función, a mí no me pagan por leer tu tesis”, así me decían. (Estudiante, Pedagogía, J, p. 56).

En el caso anterior se presentó la dificultad para la elaboración de la tesis y este obstáculo no pudo ser salvado del todo, pues el asesor correspondía a un campo disciplinario diferente y no logró transmitir al estudiante un sentido práctico adecuado a los requerimientos. Al parecer, esto dio origen a un trabajo que, desde el campo académico, no era reconocido y era rechazado por los sinodales. La forma de señalar los errores parecía dura y afectó la motivación de la estudiante. Hubo una negativa a asumir el trabajo del tutor y especificar los señalamientos y las formas de trabajo, pues como ellos señalan “esa no es su función”. Esta situación dejó sola a la estudiante y la enfrentó a un proceso angustiante.

Estas dificultades en la construcción de la tesis de licenciatura resultan importantes, pues pueden constituir lagunas que se arrastran de un ciclo a otro, toda vez que los errores no parecen ser recuperados. Esta omisión en la enseñanza del *habitus* dificulta el desarrollo de habilidades y parece no resolverse, pues la firma se otorga a pesar de las carencias (Sánchez Dromundo, 2006). Hay que destacar en este punto la extensión de los procesos y de la tensión por el tiempo que se invierte en la lectura de los trabajos; así también la mirada de los tutores de una actividad, que parece no tener ninguna retribución para ellos. En este caso, se trata de estudiantes que reportan altas notas en su trayectoria académica (9 y 10), pero que no lograron adquirir las habilidades académicas; es decir no hay correspondencia entre el capital cultural institucionalizado y el incorporado. Esto provoca serios conflictos en su formación, que pueden repercutir en su tránsito por el posgrado.

Dentro de este grupo sólo dos estudiantes participaron en actividades de investigación y lograron adquirir el capital cultural y el sentido práctico para esta actividad.

Era buena estudiante [risas] pues bien en el principio de la carrera conocí a [X] que da teoría pedagógica, entonces ella fue como mi tutora, porque ya en el segundo semestre de la carrera yo comencé a trabajar con ella en el proyecto de investigación que tenía aquí. Y después entre a hacer servicio social con ella también, estuve un año mientras estaba en el último semestre de la carrera, bueno, ya después me dirigió la tesis. (Estudiante, Pedagogía, E, p.115).

Los estudios adquieren sentido, son considerados elementos *valiosos* por sus habilidades y destrezas. Ello favorece el reconocimiento y vínculo con agentes del campo, configura en el estudiante el sentido práctico y las habilidades y destrezas necesarias para la elaboración de la tesis, características propicias para el desarrollo de estudios de posgrado.

En este grupo, algunos, reportan estudios posteriores como una maestría en administración o estudios trancos en áreas como filosofía y cursos de formación

de profesores, donde la aproximación a la pedagogía proviene de su labor docente y una constante formación en este rubro.

Para la segunda tendencia en la que el estudiante fracasa por falta de apoyo y de interés, se encuentran los estudiantes con padres sin capital cultural, la identificación o afiliación con personas que motivaran su desarrollo académico no fue posible, y ante sus carencias, falta de apoyo y de interés por adquirir las habilidades por los estudios, se va configurando una carrera de fracaso escolar que se combina con la necesidad de trabajar y los aleja del espacio educativo y de la adquisición de estas destrezas.

Yo no fui una alumna de 10, porque no tuve formación por parte de mis padres. Mi papá todo el día estaba trabajando y mi mamá haciendo el aseo o comida, pues esa responsabilidad nos la delegaron a nosotros. Y tú le das una responsabilidad a un niño: de ponte a hacer tu tarea, y pues definitivamente no tenía un hábito de estudio. Yo hacía mi tarea pero la hacía de rápido, cuando no entendía la dejaba así. A mi mamá ya después le reclamé, pero no era la culpa de mi mamá porque mi mamá, no había estudiado más y además en ese momento no pensaba cómo iba a estar la situación (Estudiante, Pedagogía, S, p. 7).

En estos casos la situación familiar, el capital cultural y los intereses no propician el desarrollo en los estudios que sólo adquieren significado en la medida en que ayuda a la mejora económica. Esto favorece que no se desarrolle un *habitus* académico y el aprecio por habilidades que son sumamente importantes para la trayectoria académica, como la lectura.

La situación se complica en los casos en los que los estudiantes tienen que combinar sus estudios con el trabajo y no comprenden el valor o el significado del aprendizaje; o bien, sus intereses se ubican en otros espacios y actividades, lo que los aleja de la institución escolar y sus prácticas. Este escenario no es favorable para el desarrollo y la adquisición de conocimientos y habilidades, y en algunos casos los sujetos transitan por los estudios sin entender de qué se trata.

Entonces, por ahí de los 15 o 16 años, ya decidí más enfocarme al fútbol, llegué a un equipo de tercera división profesional, antes no había tantos como ahora, y estuve entrenando. Me desesperé, porque los que estaban de titulares no sabían, digo yo podía estar en el lugar de uno de ellos. (...) y... ahí me lastimé, ya iba mejor el asunto pero me lastimé de una manera muy inocente... entonces regresé a casa. (...) En realidad toda mi vida estudiantil: primaria, secundaria, preparatoria era ir presentar examen y cuando se llegaba a presentar situaciones de presentar un trabajo, ir a la biblioteca y eso, yo no tenía tiempo, porque tenía que trabajar y no tenía recursos para hacer maquetas. Entonces todas esas labores manuales y de talleres nunca las hice, siempre buscaba el modo de sustituirlas, y hacía convenios con alumnos y maestros, por eso es que el sistema abierto del INEA y la SEP me favoreció mucho, porque nada más es ir escuchar clases y presentar tu examen, pero nunca hice resumen, notas, fichas. Entonces vengo aquí y empezar a leer un libro entero era una cosa espantosa que no comprendía muy bien, no tenía el hábito de la lectura, bueno, hoy tampoco. (...) Entonces logré terminar los

trabajos, los entregué y me los regresaron, pero feo y sufrí mucho... (Estudiante, Pedagogía, J. p.101).

Los intereses del estudiante se ubicaban fuera del ámbito escolar, por lo que no había esfuerzo ni dedicación a estas tareas. Posteriormente sus condiciones cambiaron y se reorientaron sus intereses para adquirir de forma tardía el capital cultural y los hábitos necesarios para realizar una carrera. En este caso no hay conformación de *habitus* hacia el trabajo escolar, se trata de cumplir el requisito del examen, lo que reduce la adquisición de capital cultural y de habilidades; además, limita las posibilidades de integración académica, tal como el sujeto lo señala. Estas características refieren a una escasa formación que puede constituir una limitante en la integración al posgrado.

La mayoría de este subgrupo pertenece a la carrera de pedagogía, misma que fue elegida como la única opción posible ante la imposibilidad de acceder a otros espacios por aspectos físicos o por el poco capital cultural.

Yo quería estudiar periodismo, y entonces resulta ser que la única forma para entrar era la UNAM a la carrera de Comunicación o sino la tal escuela Carlos Septién. Entonces a mí me habían dicho y les platiqué a mi papá y a mi mamá y me dijeron: "No, esa es escuela de paga y no la podemos pagar". Me dijeron: "vete a la UNAM". Yo dije: "¡no!". Yo hice mi examen y como no me quedé me afectó y entonces resulta que el abrir el periódico empecé a verlo, y empecé a ver las convocatorias y decía: Universidad Pedagógica Nacional y dije: "¿y si voy a esta Universidad?" y como no decía nada y yo desconocía de la Pedagógica, y una de mis hermanas fue la que me dijo que era de la SEP y que fuera verla. Y fui y me impactó el edificio, y dije "qué bonita universidad", y cuando pregunté cuánto cobran me dijeron que nada, y dije "esto está de maravilla". (Estudiante, Pedagogía, S, p. 8).

Las inclinaciones académicas se ven frustradas por el perfil y capital cultural, y en función de sus posibilidades la carrera de pedagogía se presenta como una opción. Al parecer algunas licenciaturas ofrecen refugio a estudiantes con reducida formación, situación que puede contribuir a crear en algunos ámbitos la idea de que son de fácil acceso. En estos estudiantes, al existir importantes carencias de formación y consolidación de un *habitus* académico, la elaboración de la tesis se vuelve una tarea compleja.

Demoré un año más que los cuatro años y después me demoré otro año más en la titulación, porque se me atravesó el problema de la huelga de la UNAM, entonces eso me retrasó, además tenía una tutora que se llama la doctora María Teresa, pero le ofrecieron un proyecto importante en Cuernavaca, Morelos, y decidió irse, y estuve con [X]. Ella es argentina, muy amiga de [X], él fue parte de mis sinodales. Ella me conducía, pero no fue fácil, porque ellos dicen que soy a veces de sentido común. Yo me puse a hacer la tesis, presenté el trabajo y me lo revisaron, y como que no correspondía a un lenguaje académico, entonces lo tuve que rehacer. Y finalmente salió y salió bien. Yo pienso que, después de todo, la profesora tenía razón. (Estudiante, Pedagogía, J, p.103).

En este caso vemos que las dificultades académicas se combinaron con las personales y las institucionales, aplazando la titulación. Destacar las carencias en estos espacios constituye un elemento importante a considerar, pues se carece del sentido práctico para elaborar estos trabajos, así como del capital cultural y lingüístico adecuado para expresarse de forma aceptable, lo que reduce las posibilidades de integrarse exitosamente a un programa de maestría.

Este último subgrupo es el que parece presentar mayores carencias en la conformación de un capital cultural lingüístico y *habitus* acordes con los programas académicos, lo que hace más difícil aún su integración a un programa de posgrado. La situación se complica en los casos en los que no se logran establecer vínculos con algún miembro del campo (cualquier académico) que funja como su mentor y le transmita el sentido práctico para ir desarrollando habilidades académicas necesarias para la integración.

III. Consideraciones finales

El perfil de los estudiantes varía de tal manera que encontramos estudiantes cuya trayectoria académica refiere a un amplio capital cultural y sentido práctico que pueden favorecer su desarrollo en un posgrado, en particular dentro del grupo de los "herederos". Sin embargo, tal como se pudo apreciar, estas cualidades pueden ser adquiridas (con cierto retraso) por los sujetos, siempre y cuando encuentren los medios y los agentes indicados (maestros o investigadores) que los ayuden a desarrollar el sentido práctico. Evidentemente, esta posibilidad dependerá del lugar y capital social que posean los estudiantes, y de las condiciones en las que se inserten.

Por otro lado, también podemos distinguir en el segundo y tercer grupo varias carencias de formación de capitales y *habitus*, que pueden impedir la adecuada integración académica al posgrado. Dichas carencias se agravan por un escaso interés y sentido del juego, lo que impide la consolidación de habilidades académicas, en particular en aquéllos que presentan carencias de sentido práctico para la formación y la elaboración de la tesis de licenciatura.

Al parecer una reducida parte de la población tuvo oportunidad de adquirir y desarrollar un capital cultural y sentido práctico acordes con el campo que favoreciera su integración al programa de posgrado, su desarrollo y graduación. Esto significa que una gran parte de los sujetos no poseen estas cualidades para la integración, incluso algunos presentaron serias deficiencias en su desempeño y elaboración de la tesis de licenciatura, carencias que pueden arrastrarse y limitar sus posibilidades de formación en el posgrado.

Referencias

Arredondo, M. y Sánchez Puentes, R. (Coords.). (2004). *Campo científico y formación en el posgrado de la UNAM*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

Bertaux, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades. En FLACSO, *Historia oral e historias de vida* (Serie: Cuadernos de Ciencias Sociales, pp. 55-80). San José, Costa Rica: FLACSO.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5), 11-17.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico* (Trad. Á. Pazos). Madrid: Taurus (Trabajo original publicado en 1980).

Bourdieu, P. (1999). La ilusión biográfica. En P. Bourdieu, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (2ª ed., pp. 74-83). Barcelona: Anagrama (Trabajo original publicado en 1994).

Sánchez Dromundo, R. A. (2006). *El proceso de graduación en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM: El caso de la Maestría en Pedagogía*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez Puentes, R. y Arredondo, M. (Coord.). (2000). *Los posgrados en ciencias sociales y humanidades. La relación entre la eficiencia terminal y la vida académica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

¹ La graduación se refiere al proceso de certificación (título) que permite que el sujeto sea reconocido a nivel social y laboral como Maestro en Pedagogía. Para acceder a este título, el individuo debe presentar un trabajo recepcional validado por tutores reconocidos por la institución. Mientras que el egreso está relacionado con aquellos estudiantes que cubren los requisitos del plan de estudios (seminarios, talleres), pero que no han realizado la tesis.

² Las entrevistas se clasificaron a partir del estatus del entrevistado: estudiante, egresado y graduado; y en función del tipo de la formación recibida en el nivel inmediato anterior (licenciatura): Licenciatura en Pedagogía (Pedagogía), Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro (Teatro), Licenciatura en Química (Química), Licenciatura en Letras (Letras). La letra corresponde a la clave asignada a cada entrevista y la página a la localización de la cita.