



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Sánchez Dromundo, R. A. (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido/dromundo.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 9, No. 1, 2007

La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado¹

Bourdieu's Fields Theory, as a Theoric Scheme to Analyse the Graduating Process in Graduate Education

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: 3 de julio de 2006; aceptado para su publicación: 21 de marzo de 2007)

Resumen

El artículo presenta un esquema para el análisis de la graduación. Dicho esquema es el resultado de una investigación de la graduación de los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la UNAM en el 2003. El sustento teórico proviene de dos fuentes: Arredondo y Sánchez Puentes (2000 y 2004), que afirman que la graduación es un proceso de formación que inicia con la incorporación al programa y culmina con la obtención del

grado; y de Bourdieu que nos ayuda a entender los factores que inciden en la integración a través de conceptos como campo, capital cultural y *habitus*. El referente empírico proviene de entrevistas a estudiantes, egresados, graduados, tutores y funcionarios del programa. El artículo destaca la forma en que el capital cultural y del *habitus* afectan la formación e impiden la graduación, y expone algunos de los mecanismos de exclusión imbricados en los procesos de formación.

Palabras clave: Graduación, grado de maestría, teoría de los campos.

Abstract

The article shows a scheme for the analysis of the graduation. This plan is the result of an investigation Pedagogy Master degree at the Universidad Nacional Autónoma de México students' graduation in 2003. The theoretical support comes from two sources: Arredondo y Sánchez Puentes (2000 and 2004), who affirms that the graduation is a formation process that initiates with the incorporation to the program and culminates when the degree is obtained; and Bourdieu who helps to understand the factors that affect integration through concepts like field, cultural capital and *habitus*. The empirical data comes from interviews to students, graduated students, tutor, and the graduate program staff. The article emphasizes the way in which the cultural capital and *habitus* affect the education and impede the graduation, and exposes some of the mechanisms of exclusion in the educational processes.

Key words: Graduation, masters degree, fields theory.

Introducción

La graduación y titulación de estudiantes de educación superior constituyen un problema que afecta de forma significativa a varias instituciones educativas, entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De acuerdo con estudios realizados por diversos investigadores, el bajo índice de eficiencia terminal en el nivel de licenciatura se consolida como una tradición desde los años sesenta con porcentajes de 19% (Garza, 1986, p. 15). Pese a que durante los años ochenta y noventa se realizaron modificaciones a la legislación y los planes de estudio, la situación prevalece y en 1998 la eficiencia terminal del nivel licenciatura se ubica por debajo del 40%. El problema se extiende al posgrado que presenta índices similares de graduación de 10%, en un tiempo que puede superar los nueve años (Rojas Argüelles, Aguilar del Valle y Valle Gómez Tagle, 1992).

Pese a la gravedad de la situación, durante muchos años el bajo número de graduados y titulados sólo representaba un problema interno y no constituía un punto de relevante para evaluar la calidad académica de la institución ni para otorgar recursos. Sin embargo, a partir de la década de 1990, las políticas de calidad y excelencia educativa han puesto el acento (entre otros factores) en la eficiencia terminal de las instituciones, considerada como un indicador de aprovechamiento *óptimo* de los recursos y del mínimo desperdicio que supondría

el abandono de los estudios. La graduación ha dejado de ser vista como un asunto interno y se ha convertido en uno de los muchos elementos que permiten condicionar apoyos, determinar la calidad de la institución y de sus egresados.

Dada la trascendencia de la eficiencia terminal en términos de reconocimiento académico y de apoyo económico, los estudios se han enfocado al análisis de la graduación mediante investigaciones cuantitativas (Cejudo, Meza y Robles, 1990; Licea de Arenas y Valles, 1994; Cortés, 1997) en las que se ubica el problema en función de datos estadísticos: estudios socioeconómicos que definen las condicionantes que afectan el desarrollo académico de los estudiantes (Covo, 1979; Granja, 1983), investigaciones económicas sobre el valor de uso y cambio de los grados (Esquivel, 1991) y análisis psicológicos que correlacionan el problema con las características subjetivas de los sujetos (Arce, 1993). Sin embargo, queda por definir el conjunto de factores institucionales y pedagógicos imbricados en el problema, y analizar la forma en que éstos apoyan o limitan las posibilidades de graduarse. Así, el propósito de este trabajo es abrir el debate y proponer un esquema teórico para el análisis de la graduación de los estudiantes de posgrado.

Método

La propuesta es el resultado de una investigación teórico empírica realizada en la Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El referente teórico proviene de dos ejes:

- Arredondo, Sánchez Puentes, Piña y Pontón (2004), autores que resaltan la importancia de considerar a la graduación como un proceso de formación, y
- Bourdieu que, mediante sus conceptos de *capital cultural*, *habitus* y *campo* ayuda a entender los factores que inciden en la integración a los procesos de formación.

Los datos empíricos fueron obtenidos a través de 24 entrevistas a estudiantes egresados y graduados del programa. Esta información se trianguló mediante 10 entrevistas a tutores y el coordinador del Posgrado en Pedagogía. La mutua tensión entre los referentes teóricos y empíricos permitió construir el objeto de investigación, del cual se desprende el siguiente esquema de análisis.

La graduación como proceso de formación

Normalmente la graduación de estudiantes se relaciona con la producción de la tesis y la obtención del grado. Esta postura olvida que para que potencialmente sea posible este trabajo es necesario considerar todos los factores, las prácticas y los procesos que le permiten al estudiante lograr la certificación. Dentro de estas propuestas está la de Arredondo, Sánchez Puentes, Piña y Pontón (2004), quienes la consideran un proceso de formación que inicia con la incorporación al programa y culmina con la obtención del grado; por tanto, toca y trasciende todos

los procesos y prácticas pedagógicas que vive el estudiante a lo largo de su trayectoria. Así, la graduación deja de ser un producto (tesis) para convertirse en un proceso de formación, una transformación que habilita al sujeto para el desarrollo de un trabajo recepcional. Este cambio se realiza de manera paulatina a través de las diferentes actividades pedagógicas, razón por la cual los autores conceden gran peso a la vida cotidiana en la institución.

Un factor determinante para el éxito de este trayecto es una adecuada integración académica y social del estudiante. Ésta se valora por la frecuencia e intensidad de los intercambios entre los sujetos, elementos que contribuyen a la circulación de conocimientos y a la integración de este tejido de relaciones y vínculos. Este entramado se considera como la vida académica, y se afirma que cuanto más frecuentes e intensos sean los intercambios entre los agentes participantes, mayor formación y eficiencia terminal habrá (Arredondo y Santa María, 2004). Cuando se habla de *agentes* se hace referencia a estudiantes, tutores y funcionarios de un programa de formación, por lo que la graduación deja de ser el resultado de un esfuerzo individual, para convertirse en un proceso formativo e intersubjetivo en el que interviene lo individual, lo académico, lo institucional y lo administrativo que involucra a todos los participantes.

Dentro de la trayectoria académica hacia el grado, los estudiantes transitan por cuatro procesos interrelacionados entre sí:

- a) **Incorporación.** Es el primer paso para ingresar al programa e integrarse a la vida académica y social. Se refiere a los contactos que establecen los individuos para entrar a un grupo y permanecer en él. El éxito de esta fase depende del ajuste entre las cualidades y características que la institución demanda del estudiante, respecto a su biografía, sus características personales y las expectativas de lo que la institución le ofrece (Pontón y Jasso 2000). Si alguno de estos elementos es incongruente se dificulta la incorporación y las posibilidades de formación y graduación se reducen.
- b) **Socialización.** En una primera investigación, Piña (2000), basado en Maffesoli (1990), hace referencia a un proceso de *socialidad* que da marcada importancia al establecimiento de lazos y relaciones entre los miembros del posgrado, como medios que favorecen el intercambio de conceptos y conocimientos que contribuyen a la conversión de la persona en un sujeto con capital cultural específico, como podría ser un maestro. La socialidad proporcionaría una forma lúdica de socialización a través del intercambio entre los miembros del grupo (Maffesoli, 1990), postura que pone más énfasis en el establecimiento de lazos entre los sujetos como elementos que propician la integración. En el posgrado esto se entiende como el establecimiento de vínculos y relaciones que favorecen la integración académica y social de los estudiantes al programa.

En un trabajo posterior, Piña (2004) hace referencia a un proceso de socialización, con base en Bourdieu, y destaca la importancia de transmitir e

incorporar el oficio y el *habitus* de investigador para apoyar la formación y graduación. De esta manera, el *habitus* se vincula con mayor énfasis a la adquisición de los conocimientos y las habilidades indispensables para convertirse en maestro o doctor a través de los intercambios intelectuales, sociales y afectivos. Cabe destacar que, aunque la socialización y el *habitus* involucran el contacto con otros y la transformación del sujeto, acentúan aspectos diferentes: el primero da prioridad a los lazos para la integración y el segundo a la adquisición del *habitus*. En nuestro caso, partimos del concepto de *socialización* como medio para la incorporación de valores, conocimientos y prácticas que permiten a los estudiantes integrarse a un grupo e ir construyendo saberes que coadyuven a su formación y desarrollo del trabajo recepcional, pues se considera que es la parte que incide más en la graduación, sin soslayar la importancia de los vínculos para la integración.

- c) **Tutoría.** Constituye el eje vertebral de la formación académica en la que se transmiten saberes teóricos, prácticos y éticos (Sánchez Puentes y Arredondo, 2000) que ayudan al desarrollo del trabajo recepcional. En ella, Sánchez Puentes (2000) distingue cuatro tipos de tutoría, con base en el propósito de ésta: 1) formar investigadores, 2) enseñar a investigar, 3) elaborar la tesis y 4) apoyar la trayectoria escolar.

La primera se refiere a la transmisión del oficio de investigador, que sólo puede darse de forma artesanal a través del aprendizaje directo del tutor con el estudiante en una investigación. Este proceso supone, de parte del tutor, conocimiento y experiencia en investigación, así como la habilidad pedagógica para enseñarlo de manera directa, a través de la participación del estudiante (Sánchez Puentes, 1987). Este perfil fue diseñado en algunos posgrados de la Unidad Académica de Ciclo Profesional y de Posgrado (UACPYP) y otras facultades de corte científico en las que los estudiantes se integran a proyectos de investigación y la guía del tutor involucra actividades para esa integración, así como para apoyo en la trayectoria académica y el desarrollo de la tesis.

La segunda forma de tutoría se relaciona con la formación en el área de investigación. Constituye una orientación sobre las diferentes opciones y métodos para investigar, en la que el aprendizaje no es directo ni práctico.

El tercer tipo es el que normalmente se asocia con la figura de *asesor*, que tiene como tarea dirigir al estudiante en el desarrollo de un trabajo recepcional, labor que normalmente se refiere a la lectura crítica de los avances de investigación.

Finalmente, el cuarto tipo es el apoyo en la trayectoria escolar, que consiste en proporcionar al estudiante un soporte para elegir actividades de formación. La dirección académica adecuada en la trayectoria escolar, la elaboración de la tesis y la formación en investigación, de alguna manera coadyuvan a la graduación.

- d) **Graduación.** Se refiere a las condiciones y los requerimientos institucionales de permanencia, acreditación y certificación necesarios para obtener el grado. Su éxito depende de los tres procesos anteriores, es decir, de la incorporación, socialización y tutoría. Los autores enfatizan en la importancia de que el estudiante tenga interés y disposición por obtener el grado.

La graduación depende de la articulación de estos procesos y el ajuste entre las características de los agentes, las condiciones institucionales y los programas de estudio. Sin embargo, no queda clara la forma en que se crean en los individuos las motivaciones para tener mayor o menor propensión a graduarse ni la transmisión de usos, saberes y costumbres que permiten la integración académica y social de los estudiantes. Por ello, que se acude a los planteamientos de Bourdieu (1987, 1988, 1991) sobre la *Teoría de los campos* y el concepto de *habitus*, para entender la forma en que se pueden realizar los procesos de integración o exclusión.

La *Teoría de los campos* es una construcción teórica constituida por una triada de elementos: campo, capital y *habitus* (Wacquant, 2004). De ella se rescatan aquí algunos elementos que ayudan a comprender la graduación como proceso de formación.

El concepto de campo

Bourdieu define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital y del *habitus* que adquieren los sujetos a lo largo de su trayectoria, y de la manera que varía con el tiempo. De ahí que *campo*, *capital* y *habitus* sean conceptos ligados.

Los campos constan de por productores, consumidores, distribuidores de un bien e instancias legitimadoras y reguladoras, cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo con su historia y relación con el campo de poder.

En consecuencia, se entiende el *campo académico* como un espacio complejo compuesto por productores (investigadores y académicos), distribuidores (profesores e instancias de difusión), consumidores (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación). El capital eficiente es el cultural que puede ser adquirido por los estudiantes y legitimado a través de títulos y certificaciones. Asimismo, este capital cultural puede transformarse en capital simbólico de reconocimiento cuando se acumula y los grupos en el poder lo reconocen; entonces los sujetos ascienden a una posición elevada, y adquieren el

reconocimiento y la capacidad para definir lo que es *legítimo* y *valioso* en el círculo en el que se desenvuelven.

Se puede pensar en ciertas maestrías como instancias distribuidoras y legitimadoras de títulos académicos. El ingreso y la incorporación de estudiantes estaría determinado por el capital cultural y *habitus* que poseen. Este espacio, tal como lo sugiere la noción de campo, se halla en medio de luchas y alianzas por el dominio del poder simbólico de nominar lo que es legítimo en la formación de estudiantes, la producción de investigaciones y de tesis. Estos elementos pueden ayudar a entender los factores que inciden en una mayor o menor integración académica y en la graduación. De ellos se destacan: las formas de ingreso y los movimientos.

El ingreso al campo se regula conforme a reglas impuestas por las posiciones dominantes, que tratan de determinar la posesión de capital y *habitus* imperante. Con ello, se separa y define a los miembros legítimos de los advenedizos. Mientras más raras y escasas sean estas normas, darán mayor protección y valor a sus miembros; en tanto que reglas poco rígidas tienden a reducir el nivel de prestigio y a estructurar medidas selectivas desde lugares menos explícitos. En lo relativo a un programa de estudios, las reglas son puestas a través de requisitos explícitos de ingreso, que demandan cierto tipo y volumen de capital cultural.

El capital cultural

Se refiere al conjunto de conocimientos y saberes que posee un sujeto. Se distribuye de forma desigual y no se adquiere instantáneamente, lo que hace difícil su adquisición y coloca a sus poseedores en una posición ventajosa respecto a aquéllos que carecen de él y no pueden obtenerlo de forma inmediata. Según Bourdieu (1987), el capital cultural puede encontrarse en tres estados:

- a) **Estado incorporado.** Se refiere a la forma de disposiciones, conocimientos, ideas, valores y habilidades que adquieren los agentes a lo largo del tiempo de socialización, mismas que no pueden acumularse más allá de sus capacidades (Bourdieu, 1987). Aquí se hace referencia a todo el bagaje incorporado por el estudiante en su trayectoria académica, mediante el cual se puede integrar al medio académico. El estado incorporado del capital cultural depende de los espacios, intereses y significados que fue incorporando el alumno, por lo que su nivel y tipo varían de un sujeto a otro. Una parte de este tipo de capital cultural puede ser objetivado de forma verbal o escrita, de ahí que el requisito para ingresar a algunos posgrados sea la elaboración de ensayos, escritos o proyectos de investigación en los que se deja entrever un poco de este capital.
- b) **Estado objetivado.** Se refiere a todos los bienes culturales objetivos o materiales, como libros, revistas y teorías, que pueden ser apropiados (Bourdieu, 1987). Si bien esta forma de capital no se considera un requisito de ingreso, la propensión a su consumo es un valor importante para adquirir nuevos conocimientos que aumenten el capital cultural incorporado, y

constituye un valor en el campo, pues su posesión y consumo se vuelven importantes para la formación.

- c) **Estado institucionalizado.** Se encuentra bajo la forma de títulos escolares, que confieren reconocimiento al capital cultural institucionalizado y otorga diferente tipo de consagración de acuerdo con el prestigio de la institución que los emite (Bourdieu, 1987). Esta forma de capital es la que normalmente se solicita en el ingreso a la maestría, con ella los sujetos acreditan que poseen el nivel de conocimiento del ciclo anterior y pueden incorporarse al programa de posgrado. Hay que recordar que la posesión de credenciales no siempre va acompañada del mismo nivel y volumen de capital incorporado, por lo que se pueden encontrar estudiantes con muchos títulos, pero con una formación reducida.

El capital que posee el sujeto –en cualquiera de sus estados– varía según la posición en el espacio social en que se desenvuelve, su trayectoria, el volumen y el carácter legítimo o no de estas adquisiciones. La amplia variedad de niveles confiere un lugar a los estudiantes: mientras mayor sea el volumen y la legitimidad de su capital cultural, serán considerados como *brillantes* o *capaces* y tendrán mayores posibilidades de integración y desarrollo. Cuando la posesión de capital cultural es menor pueden presentar mayores dificultades en su formación, pues carecen del capital necesario para integrarse y participar en los juegos del campo. En consecuencia, el ingreso al posgrado está determinado por la posesión de capital cultural incorporado e institucionalizado, y la propensión a leer libros, cualidades que darían la posibilidad de integración y desarrollo académico. Además de estos elementos, hay otro que no siempre se menciona de forma explícita, pero que constituye un elemento de selección: el *habitus*.

Habitus

El *habitus* es otro elemento necesario para el ingreso a un determinado campo cultural. Se considera como los esquemas mentales y prácticos resultado de la incorporación de visiones y divisiones sociales objetivas que configuran principios de diferencia y pertenencia a ciertos campos (Bourdieu y Wacquant, 1995). Una de sus características es que dota al sujeto de las habilidades y los valores necesarios para integrarse a un grupo, proporciona la aptitud para moverse, actuar y orientarse en una posición o situación, sin que haya sido necesario establecer un plan de acción, porque son el resultado de una serie de disposiciones incorporadas en el curso de una trayectoria (Gutiérrez, 1997). En este sentido, el *habitus* se refiere a un aprendizaje práctico que no es conciente ni intencional, ya que se adquiere a través de la incorporación de prácticas, visiones y valores del espacio social en que se desenvuelven los sujetos. Estas cuestiones a veces se olvidan y han propiciado que el concepto se asocie con algo innato, pues se olvida que fueron incorporados de forma involuntaria a través de la socialización.

Este aprendizaje social se adquiere en el curso de la vida, por lo que las características y el nivel de competencia del sujeto dependen del lugar en el que

creció y de las diferentes formas que tiene de asimilar, dar sentido y valor a los hechos. De ahí que se diga que es una forma de subjetivar lo social (Pinto, 2002), y que sea distinto de un sujeto y un campo a otro. Al variar los habitus de un campo a otro la posibilidad de una mayor integración depende de la compatibilidad entre el habitus imperante en un campo, con el que posee el sujeto.

En el posgrado esto se podría traducir como las habilidades y disposiciones que se consideran ideales, como: saber leer, analizar, investigar y escribir; mismas que se supone, son las capacidades necesarias para integrarse a un programa de posgrado. Cuando los estudiantes poseen estas destrezas es porque las desarrollaron a lo largo de su trayectoria y tienen un alto nivel de competencia y existe una congruencia de su habitus, que le proporciona mayores posibilidades de integrarse; es decir, aquí se hablaría de estudiantes “brillantes”.

Mientras que cuando los estudiantes no poseen estas características y sus habitus son diferentes o incongruentes tendrán mayores dificultades para desarrollar e integrarse a las actividades académicas, factores que redundarán en menores posibilidades de graduación, toda vez que no poseen el nivel académico requerido y tienen que adquirirlo de forma tardía. Esto puede representar diferente nivel de competencia ante aquellos que las han desarrollado desde niños.

La adquisición de estas habilidades no es sencilla, pues se requiere de un proceso de conversión del habitus, actividad que supone interés, tiempo, apoyo de tutores y el ajuste en las formas de inculcación (Bourdieu y Passeron, 1998). Esto consume esfuerzos y puede repercutir en una extensión de los tiempos de formación o llevar al abandono, si las dificultades para el estudiante se incrementan y no recibe apoyo. El habitus, como principio práctico y de pertenencia a un grupo, puede ayudar a entender los factores que inciden en una mayor o menor integración al posgrado y en las posibilidades de graduación, así como en las prácticas de formación tutorial.

Dentro del habitus se puede distinguir, según Louis Pinto (2002), cuatro dimensiones:

- a) **Dimensión disposicional.** Está compuesta por una parte praxológica y una afectiva. La primera se involucra con disposiciones y habilidades prácticas, adquiridas dentro de una trayectoria que provee de un sentido práctico para saber cómo realizar ciertas actividades, sin que haya sido necesario enseñarlas, pues son producto de la interiorización de condiciones y esquemas mentales previos, adquiridos de forma no intencional. Esta situación contribuye a que se olvide su origen de inculcación y aparezcan como *dones* (Bourdieu y Passeron, 1998), tal es el caso de saber escribir, investigar, leer, buscar e interpretar textos y construir la tesis. Estas habilidades varían de un sujeto a otro, pero constituyen elementos clave para el desarrollo académico en el posgrado, cuando el estudiante las posee se facilita su integración y formación; pero si no, entonces enfrenta problemas en su desarrollo

académico, pues tienen que adquirirlas de forma tardía, y a veces sin alcanzar el mismo nivel de competencia de los más aventajados.

Asimismo, este sentido práctico se extiende a la habilidad para saber cómo elaborar una tesis y aprovechar los diferentes recursos y espacios de formación para integrar el conocimiento, cualidades que facilitan la graduación. Cuando estas características faltan hay una notable disminución en el desarrollo de los procesos formativos, no se sabe cómo y qué funciones tiene el conocimiento, no se realizan de forma adecuada ciertas actividades, por lo que se tiende a acumular información sin saber qué hacer con ella y cómo expresarla correctamente. En la tutoría, este sentido práctico proporciona a los tutores mayor o menor habilidad para la conducción y el manejo de los diferentes problemas involucrados en la formación de estudiantes, la dirección de la tesis y en los procesos de evaluación de trabajos recepcionales.

La parte afectiva de esta dimensión disposicional está relacionada con los gustos y aspiraciones de los sujetos, preferencias que orientan sus intereses y prácticas. En el caso de los estudiantes, aquéllos con un habitus coincidente con el campo tienden a practicar la lectura, las actividades académicas, así como a participar en el campo y la obtención de grados, como parte de una disposición formada a lo largo de su trayectoria y no sólo como resultado de factores contextuales o por obligación. Por el contrario, aquellos estudiantes orientados en otra dirección o con características incongruentes no verán placer en estas actividades, tendrán pocas aspiraciones al grado, lo que puede reducir el esfuerzo por participar y sortear las dificultades que cada uno de estos procesos trae consigo. En los tutores esta postura se traduce en una mayor o menor propensión a la formación de estudiantes, dependiendo de los afectos y valores incorporados a lo largo de su trayectoria.

- b) **La dimensión distributiva.** Tal como se ha mencionado, el habitus de los sujetos varía de acuerdo con su posición en el campo. Esto proporciona una percepción del lugar que ocupan, las cosas que le son deseables y las características de este espacio; así como de las diferentes relaciones de distancia o acercamiento que tienen con el resto de los sujetos (Pinto, 2002). En este sentido, esta dimensión proporciona al sujeto una perspectiva del mundo acorde con una posición, las expectativas posibles para él por ser *naturales* para su grupo (Bourdieu, 1991), y define también las cosas imposibles por su lugar y características; es decir las cosas con las que debe mantener distancia. La construcción de estas expectativas es el resultado de la incorporación de las estructuras sociales, donde las relaciones de poder y fuerza aparecen como naturales, consecuencia de la apropiación de las estructuras objetivas, lo que crea un ordenamiento en el que el sujeto se ubica a sí mismo y a los demás. Esta percepción del mundo se ve afirmada por las condiciones materiales en que se desarrollan los individuos.

En términos del posgrado, estos elementos se podrían traducir a la visión que tienen los estudiantes de estudiar y lograr la graduación como algo posible o

incluso natural, como parte de las disposiciones incorporadas en sus grupos de origen; mientras que para otros, los estudios aparecen como algo difícil, por las condiciones materiales o académicas en que se desarrollaron, y ven su permanencia y graduación en un programa como algo imposible de lograr, pues los requerimientos superan sus *posibilidades*, de acuerdo con su capital cultural y sus disposiciones prácticas.

La percepción de que se carece de habilidades es fuente de una autoeliminación. Los sujetos asumen que no poseen las aptitudes para desarrollarse académicamente y, por tanto, abandonan los estudios pues “no son para ellos” (Bourdieu y Passeron, 1998).

En el caso de los tutores, dependiendo del habitus tenderán a acercarse a aquellos estudiantes que se consideran dentro de su espacio cercano y que tienen posibilidades académicas, y buscarán mantener una distancia respecto a los de menor capital cultural y habitus; es decir, los que se encuentran más distantes de ellos.

- c) **La dimensión económica.** Se caracteriza por el manejo de los bienes simbólicos del capital, a través del interés y el sentido del juego dentro del campo. El interés se define como la propensión o creencia de que vale la pena lo que se juega en el campo (Bourdieu, 2003); por tanto, hay una fuerte inclinación a valorar las prácticas y los lenguajes. El sujeto adquiere esta inclinación a través de la trayectoria y los ambientes en que se desenvuelve, y de acuerdo con sus condiciones objetivas seleccionará las alternativas que considere más ligadas a sus intereses y posición; en este sentido, la disposición no remite a una elección racional (Gutiérrez, 1997). En cambio, para aquéllos ajenos a estos espacios, lo que se juega no tiene sentido, no le conceden valor ni conocen los principios en los que se basa; por tanto, tienen menos conocimiento de sus normas, están menos dispuestos a otorgar valor a este tipo de actividades y a dedicarles tiempo (Bourdieu, 1999). Estos aspectos nos ayudan a entender cómo se configura la meta y el porqué algunos sujetos se interesan en graduarse, como parte de sus disposiciones aprendidas, intereses y valores de grupo; mientras que para otros no tiene el mismo valor.

Cabe aclarar que la probabilidad de dejarse llevar por el juego del campo, depende también de las oportunidades objetivas que, a veces, marcan un límite en sus posibilidades de invertir en la formación. El interés por participar en el campo se crea de acuerdo con el lugar y la trayectoria, a través de la incorporación no intencional de los valores, preferencias y prácticas del grupo de pertenencia (Bourdieu, 1991); por eso, para aquéllos que se han ubicado en un espacio, y tienen muy interiorizadas estas cualidades, se dice que *nacieron en el campo* y tienen un alto nivel de interiorización.

Esta preferencia no se crea automáticamente ni por decisión, supone un largo proceso de inculcación. Por tanto, para aquéllos que no *nacieron* o se

desarrollaron fuera del campo, su adquisición es difícil y requiere un proceso que equivale a un segundo nacimiento, en el que van adquiriendo de forma paulatina los valores y significados del campo. Este proceso paulatino tiene la desventaja de alargar trayectorias (Bourdieu, 1991). Lo anterior se puede apreciar en aquellos estudiantes cuyos padres o grupos de pertenencia se encuentran vinculados al campo académico, tienen una fuerte disposición a conceder valor al grado y a la circulación de capital cultural, coincidente con estas características que los conmina a graduarse vs. aquellos cuya apreciación se reduce a un medio de movilidad económica y tienen menor sentido y posibilidades de inversión en su formación.

La dimensión económica del habitus proporciona el interés para invertir en la formación y provee, al mismo tiempo, de un sentido del juego dentro del campo. Consiste en un conocimiento práctico incorporado que ayuda a los sujetos a elegir aquellos objetos, prácticas y procesos con los que puede sacar mayor provecho a sus inversiones, lograr mejores posiciones y ubicarse donde esté el valor; respetando las reglas y regularidades del campo (Bourdieu, 1991).

El conocimiento para saber actuar dentro del campo o incluso para adelantarse a los movimientos no es intencional, es una habilidad que se desarrolla a partir de la incorporación de las prácticas y los espacios objetivos, y de la configuración de estructuras cognoscitivas. El nivel del sentido del juego varía según la posición del sujeto en el espacio social y su trayectoria, por lo que aquellos que nacieron en el campo y lo han interiorizado más, tienen mayores elementos para sacarle partido, pues conocen las reglas implícitas. En tanto, aquellos que acaban de incorporarse tienen dificultades para conocer estas reglas no explícitas, que hacen más difícil su incorporación (Bourdieu, 1999a). En el posgrado esto se traduce en saber cómo formarse y obtener mayor beneficio para llevar recorridos académicos más rápidos. En este sentido hay estudiantes más propensos a invertir en su formación, tener contactos, relaciones y actividades que contribuyan a su trayectoria y al desarrollo de la tesis; mientras que aquellos que no tuvieron la oportunidad de adquirir estas habilidades o las adquirieron de forma tardía, tienen más dificultades y pueden sacar menos partido de su formación; no saben las reglas y cometen errores, ocasionando trayectorias rezagadas (Bourdieu, 1990).

En la tutoría, el sentido del juego permite al tutor ubicar a los estudiantes con mayores posibilidades de formación y dirigir sus esfuerzos hacia ellos, diseñar estrategias de formación acordes a cada perfil e ir sorteando las dificultades que se presenten en el curso de la tutoría y en la evaluación de tesis.

Debe aclararse que para Bourdieu y Wacquant (1995), los agentes no están *pre-ocupados* de antemano por los resultados de sus acciones, esto se da en la medida en que su habitus los predispone; lo que distingue esta perspectiva de una visión basada en el cálculo e interés intencional, con miras a un beneficio particular en el que se actúa conforme a factores externos

inmediatos. Aunque, en la configuración y modificación de estas disposiciones, a veces influyen las condiciones externas que obligan a modificar las aspiraciones y crear estrategias para evitar ser “desclasados”.

- d) **La dimensión categorial.** Se refiere al ordenamiento del mundo, fuerza formadora de esquemas de percepción y de sentido común, que permite resolver problemas de forma cotidiana (Pinto, 2002). Se refiere a la escala de apreciaciones y valores que poseen los sujetos.

Esta dimensión define los valores conforme al grupo social de pertenencia y las condiciones (Bourdieu y Wacquant, 1995), marcando las cosas importantes que definen un *deber ser* y las cosas por las que vale la pena luchar. En este sentido, se establecen las formas, cosas y características a las que debe aspirar el sujeto, entre ellas los estudios, de ahí que para algunos grupos los grados académicos tengan una alta importancia y sean vistos como el destino *natural* de sus miembros, en tanto para otros resulten ajenos (Bourdieu y Passeron, 1973). Aunque, hay que considerar que el contexto ha creado la inclinación a los grados como medio de movilidad social, interés creado por el contexto y extraño a veces a las inclinaciones *naturales*, por lo que el interés por graduarse, a veces, va más allá de la influencia del contexto y remite a valores grupales con los que se creció y que se han interiorizado.

En lo relativo a la tutoría, esta dimensión se relaciona con la forma, los atributos y valores que los académicos suponen debe tener ésta. Quienes desde un habitus del campo consideren esta actividad como una parte fundamental de su labor a la que están comprometidos, por un *deber ser*, serán más propensos a dedicarle tiempo y esfuerzo a la formación de estudiantes, compromiso académico que va más allá de lo laboral. Por el contrario, los tutores que no tienen muy interiorizado el habitus tenderán a ver esta práctica como un anexo a su actividad, a dedicarle poco tiempo y sentir un mínimo compromiso hacia ella. Esto repercutirá, de forma negativa, en la graduación.

La congruencia de habitus en sus diferentes dimensiones constituye un elemento de integración al campo que favorece la formación e integración más allá del cálculo racional, pues remite a una disposición y valor muy interiorizado en estudiantes y tutores. Sin embargo, no todos poseen estas cualidades y características por lo que la incongruencia entre el habitus que se posee, combinado con un capital cultural reducido, constituyen elementos que dificultan la integración al campo académico y la graduación, pues los sujetos no tienen los elementos académicos y prácticos necesarios para hacer frente a las demandas de la institución.

Hay que destacar que el habitus y el nivel de capital cultural no son un destino, pueden adquirirse siempre y cuando exista interés y esfuerzo por parte del agente, un ajuste a las formas de inculcación y apoyo de alguien con interés en formarlo. El problema de adquirirlo de forma tardía es que configura trayectorias rezagadas

y, a veces, menor nivel de competencia que quienes adquirieron el habitus desde pequeños.

Una vez adentro del programa, los agentes se clasifican en diferentes lugares, conforme al volumen, el peso y la evolución de sus capitales y disposiciones. Este orden, en el caso de los estudiantes, tiene varias consecuencias en términos de formación y graduación. El lugar asignado llevará consigo la posibilidad de que los tutores inviertan tiempo y esfuerzo en los estudiantes considerados “brillantes” y que constituyen una apuesta valiosa con mayores posibilidades de integración y graduación. Mientras que para aquéllos cuyas habilidades no son consideradas valiosas, los tutores tendrán menor interés y atención, con una alta probabilidad de abandonar ante la dificultad que entraña y la soledad con la que enfrentan el proceso.

En el caso de los tutores, los lugares se asignan conforme a un nombramiento académico, así como al prestigio y reconocimiento obtenido en el campo. Cuando se habla aquí de la posición de los tutores, se hace referencia al lugar objetivo, aunque se reconoce que el capital simbólico de los tutores confiere un *status* diferente en las relaciones.

Los diferentes puntos de inicio de los estudiantes marcan para ellos diversas posibilidades de graduación; sin embargo, las posiciones no son estáticas y se encuentran en interacción y movimiento constante, en la búsqueda del reconocimiento, el ascenso o incluso la exclusión de otros.

Dentro del campo, se establecen diversos tipos de relaciones entre los que destacan: las alianzas y las estrategias de exclusión. Dentro de las primeras, los agentes establecen intercambios con miembros de posiciones similares, que les permiten elaborar coaliciones para obtener apoyo y mutuo reconocimiento a lo que son y producen (Bourdieu, 2000). En el caso de los tutores, se puede apreciar cuando establecen colaboraciones en la revisión y evaluación de tesis en las que tienden a otorgar reconocimiento al trabajo del estudiante y del tutor cuando forma parte de su grupo. En los estudiantes estos vínculos se ubican en la creación de grupos de trabajo o amigos que afianzan el sentido de pertenencia a la institución y propician la circulación de conocimientos. En cualquiera de sus formas, las alianzas dentro de posiciones iguales tienen como propósito la conservación de las posiciones y la conquista de mayores beneficios.

No obstante, no todos los intercambios se realizan entre iguales, también hay colaboración entre posiciones desiguales, que permiten afianzar el apoyo. Uno de los agentes da más de lo que el otro puede regresar o desde una posición mayor, lo que produce una situación de dominio simbólico que genera en el estudiante una deuda de agradecimiento hacia el tutor, ante la imposibilidad de regresar el apoyo recibido (Bourdieu, 1999c). Como ejemplo, podemos encontrar la tutoría en la que el profesor y el estudiante se ubican en posiciones asimétricas en cuanto a conocimiento y reconocimiento, y se unen en la formación y dirección de una tesis. Esto supone un acto generoso de formación del tutor al estudiante en el que surge

un dominio simbólico, una deuda de agradecimiento imposible de retribuir y que en algunos casos, se transforma en relaciones afectivas.

Este dominio está presente en todas las relaciones de tutoría, pero se maneja de diferente manera. En cualquier caso, lo deseable es que exista un ajuste y congruencia de *habitus* y expectativas entre ambos agentes, que facilite la incorporación del estudiante a la tutoría. De otra manera se establece una lucha que dificulta la formación y puede llevar a la separación.

Otra de las formas de relación es la que establecen el tutor y el estudiante en la formación de investigadores vía artesanal, a través de la incorporación a proyectos de investigación en los que se aprende directamente del sentido práctico (Sánchez Puentes, 1987), situación que además contribuye al desarrollo del trabajo recepcional. Esta formación a veces lleva aparejada la idea no conciente de formar a los estudiantes para la sucesión de los investigadores, y aquéllos pueden llegar a convertirse en “sus hijos intelectuales”. Al igual que en la familia, a veces hay cordialidad y otras veces rupturas entre sus miembros cuando no se aceptan las reglas del grupo ni la autoridad del tutor. Este estilo de formación es el más propicio para formar investigadores; sin embargo, constituye un privilegio al alcance de un grupo selecto que se considera a sí mismo con las facultades para ello.

Hasta aquí hemos hablado de alianzas y ayuda mutua entre los sujetos; sin embargo, en el posgrado también se gestan relaciones de competencia en las que se busca la exclusión o descalificación de otros miembros. Estas relaciones abarcan a miembros de una posición similar y de lugares asimétricos. Como ejemplo, los sujetos en una misma posición objetiva en el programa, como pueden ser los tutores, evalúan una tesis como sinodales, y entre ellos existen diferencias académicas, personales o políticas, existe la posibilidad de que estos conflictos se trasladen al trabajo del estudiante y tiendan a descalificar el contenido y valor del trabajo, así como de la labor de tutoría, mediante evaluaciones negativas en las que se busca devaluar el trabajo del otro. Este tipo de comentarios tienen fuerza simbólica cuando los emite alguien con prestigio y autoridad, que desde una posición superior impone su visión de lo que *es* y *debe ser* la tesis, y cuyo poder simbólico de consagrar o descalificar se vuelve un arma que elimina, excluye o disminuye el capital simbólico de los otros sujetos y sus productos.

Otra forma de exclusión la encontramos entre posiciones desiguales en la relación entre tutores y estudiantes en los procesos de formación, a través de cuatro mecanismos:

1. **Omisión en la enseñanza del *habitus*.** Al ingresar a un programa educativo se parte del supuesto de un saber común a todos sus integrantes, escenario que no siempre se cumple, porque a veces el filtro de entrada es laxo e ingresan estudiantes sin estas cualidades y con una alta probabilidad de tener dificultades en su integración académica. El espacio de formación da por hecho que todos poseen los mismos conocimientos y habilidades, y omite la

enseñanza de ciertas destrezas que son importantes para la integración, por lo que aquéllos que no las poseen no logran tener el mismo nivel de integración, y se ven excluidos bajo la argumentación de falta de dones para recibir los “mejores mensajes” (enviados por los profesores), recibidos por los “peores destinatarios” (estudiantes que no los comprenden) (Bourdieu et al, 1998, p.162). Esta condición se acepta como legítima porque esconde el origen social de las apropiaciones y habilidades y reduce las diferencias a capacidades *naturales* (Bourdieu). En esta autoexclusión colabora una parte distributiva del habitus del sujeto que lo hace reconocer que esto *no es para él*, por lo que toma distancia.

En el posgrado un saber que con frecuencia se omite su enseñanza son las formas en las que se puede elaborar una tesis. En muchos casos, se parte del supuesto que el estudiante ya conoce este ejercicio desde el nivel anterior, y por tanto, no es necesario guiarlo sobre este rubro o sobre la forma de aprovechar los espacios de formación. El problema es que muchos elaboraron la tesis de licenciatura (que a nivel académico guarda una distancia con la de maestría) con poca destreza y no poseen el sentido práctico para desarrollarla, no conocen las reglas y no saben cómo iniciar; por lo que la complejidad, la ausencia de guía y el aislamiento académico con el que lo aprenden pueden contribuir a que posterguen su elaboración.

Por otro lado, aunque inculcar el habitus podría ayudar a la integración y el desarrollo de la tarea de desarrollar una tesis de grado, su enseñanza requiere tiempo, interés y esfuerzo por ambos agentes, y a veces implica cubrir carencias de otros niveles. Este trabajo es arduo y no siempre se tiene disponibilidad para realizarlo, lo que puede extender la trayectoria del estudiante y desvirtuar los propósitos del posgrado.

2. **El lenguaje.** Cuando los sujetos no poseen el capital y las capacidades lingüísticas que les permitan apropiarse de los significados, comprenderlos e intercambiarlos, no logran integrarse al grupo (Bourdieu, 1997). Este aspecto es fundamental si se considera que a través del lenguaje se construyen significaciones, ideas y conceptos que contribuyen a la integración académica, la formación y la construcción de conocimientos que puedan ser objetivados en una tesis. La ausencia del capital lingüístico y de las formas de expresión, forman un cerco que va marginando poco a poco a los sujetos, éstos acaban sin comprender nada y consideran al abandono algo natural por ausencia de habilidades.

Este mecanismo involucra también los esquemas disciplinarios de pensamiento, que marcan pautas de expresión que, al no ser compartidas, limitan las posibilidades de integración y construcción de conocimientos, e inciden negativamente en la graduación. Esto mismo sucede con quienes pertenecen al área, pero no poseen el capital cultural y lingüístico suficiente para incorporarse al campo.

En la tutoría la diferencia de lenguajes impide la integración y el diálogo, pues no hay una base común de intercambio de conocimientos. Esta situación tiene varias salidas: que el tutor y el estudiante busquen ajustar sus formas de expresión realizando un trabajo conjunto, o bien, que ante la carencia de elementos para dialogar y la falta de interés para sortear estas dificultades, se produzca una ruptura entre ellos que afecte las posibilidades de formación y graduación.

3. **La estigmatización.** Tiene como propósito la designación peyorativa de un agente respecto a los intereses del grupo dominante. Disminuye su capital simbólico y lo puede marginar de la actividad académica, institucional o política del campo. Esta nominación que se considera legítima, pues la emite un grupo con autoridad (Bourdieu, 1988). En este sentido, la estigmatización puede efectuarse por referencia al entorno teórico, disciplinario o institucional al que pertenece el agente, mediante la descalificación de sus productos. Esta descalificación trata de imponer un principio de distinción acorde con aquellos que se encuentran en la más alta categoría. En el caso de los estudiantes puede referirse a la presión que ejercen los grupos sobre los estudiantes “mediocres” que son marginados de la dinámica grupal, por compañeros y tutores. Esta situación dificulta la integración y formación, y puede llevar al abandono del programa. La designación peyorativa también puede referirse a la pertenencia a grupos académicos o políticos con los que el tutor no compagina y que, mediante una etiqueta, disminuyen el valor potencial del sujeto y lo eliminan.
4. **La nulidad.** Es la acción mediante la cual se ignora lo que hace o dice un agente; éste se encuentra sólo y sin interlocutor por lo que su integración es difícil y sobreviene el abandono de los estudios. En la tutoría podemos apreciarlo cuando no se logra establecer un vínculo entre los sujetos, no hay apoyo del tutor y el estudiante se encuentra solo ante una tarea de formación que si sabe cómo encararla y tiene interés en lograrlo continuará de forma aislada, pero que si ignora cómo hacerlo y la tarea se le presenta como excesivamente compleja, tenderá a postergarla, o bien, a no realizarla.

Otra forma de este mecanismo lo encontramos en la fase de evaluación de la tesis, bajo la forma de retrasos en la revisión de forma reiterada, ejercicio de poder simbólico que retrasa el proceso y puede provocar la disminución en la motivación por continuar. Esta forma de exclusión es menos obvia, pero no por ello menos eficaz, pues los agentes asumen su impotencia, dada la falta de atención de sus interlocutores que a veces se retiran.

Comentarios finales

Los conceptos de *habitus* y *campo* dan una idea sobre los mecanismos que inciden en la integración social y académica de los alumnos a través de

disposiciones aprendidas socialmente de forma no intencional, y la forma en que estos elementos pueden contribuir a la formación y graduación.

Conforme a lo antes expuesto, se apoya la postura de Arredondo y Sánchez Puentes (2004), en el sentido de que la graduación es un proceso de formación que inicia con la incorporación al programa y culmina con la obtención del grado. Durante este itinerario los sujetos van adquiriendo los saberes necesarios para convertirse en maestros, pero estas adquisiciones dependen de la congruencia entre el volumen y el tipo de capital cultural y habitus que poseen, con el que demanda la institución. En tal sentido, se presume que aquellos estudiantes cuyas cualidades sean congruentes con lo que demanda la institución educativa, tendrán mayores posibilidades de integrarse y formarse; mientras que quienes carecen de estos atributos tendrán más dificultades para ir construyendo un capital cultural y un sentido práctico que los ayude a elaborar su trabajo recepcional.

La preponderancia de los atributos personales (capital cultural y habitus) para la integración no significa que el problema de la graduación se resuelve con elevar los derechos de entrada de sus miembros, pues sólo incrementaría la selectividad. Por el contrario, la invitación es a ver el problema desde los diferentes aspectos que intervienen, particularmente los relativos a la formación.

Hay que recordar que la formación es un proceso intersubjetivo, cuyo resultado depende de la frecuencia y la intensidad de las interacciones entre sus participantes. Intercambios y relaciones que pueden tener como propósito establecer alianzas o a veces la exclusión de sus miembros, a través de mecanismos como: la omisión en la enseñanza del habitus, el uso de lenguaje especializado, la estigmatización y la nulidad. Estos mecanismos no concientes actúan como elementos reguladores y eliminadores de los que no poseen el capital cultural o el habitus requerido. Por lo que a veces, ciertos agentes que transitan por el programa logran concluir los seminarios y cursos y construyen cierto bagaje cultural, pero al carecer del sentido práctico para la elaboración de la tesis, no logran graduarse. En consecuencia, pareciera que existen diferentes momentos de selección: al incorporarse al programa y a lo largo de las diferentes prácticas de formación, condición que afecta considerablemente el número de graduados.

A los problemas anteriores hay que agregar las condiciones institucionales y personales particulares, cualidades que en muchas ocasiones limitan las prácticas de formación y el tiempo dedicado a ellas.

Como se puede apreciar, la graduación es un problema complejo al que sólo se accede de manera parcial. Quedan aún muchas preguntas a responder, por lo que la invitación es a abrir el debate.

Referencias

Arce, A. J. (1993). Diferencias entre egresados titulados y no titulados del área de ciencias exactas de la UADY en relación con variables académicas, laborales, económicas y administrativas. *Educación y Ciencia*, 2 (8), 11-20.

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

Arredondo, M., y Santa María M. (2004). El proceso de graduación en programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM. En M. Arredondo y R. Sánchez Puentes (Coords.), *Campo científico y formación en el posgrado* (pp. 203-226). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

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

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Trad. C. Ruiz de Elvira). Ciudad: Taurus. (Trabajo original publicado en 1979).

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura* (Trad. M. Pou). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1988).

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

Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En I. Jiménez (Coomp.), *Capital cultural, escuela y espacio social* (Trad. I. Jiménez, pp. 23-40). México: siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1995).

Bourdieu, P. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (3ª ed.). México: Fontamara.

Bourdieu, P. (1999a). El nuevo capital. En P. Bourdieu, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (Trad. T. Kauf, 2ª ed., pp. 33-46). Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994).

Bourdieu, P. (1999b). ¿Es posible un acto desinteresado? En P. Bourdieu, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (Trad. T. Kauf, 2ª ed., pp. 139-158). Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994).

Bourdieu, P. (1999c). La alquimia simbólica. En P. Bourdieu, *Razones prácticas sobre la teoría de la acción* (Trad. T. Kauf, 2ª ed., pp. 168-172). Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994).

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder* (Trad. A. Gutiérrez). Buenos Aires: Eudeba. (Trabajo original publicado en 1998).

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico* (Trad. J. Jordá). Barcelona: Anagrama. (Trabajo original publicado en 2001).

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973). *Los estudiantes y la cultura* (Trad. M. T. López Pardina, 3ª. ed.). Buenos Aires: Nueva Labor. (Trabajo original publicado en 1964).

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (Trad. H. Levequque). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1992).

Cejudo, M., Meza, S. E. y Robles, A. (1990). Análisis estadístico y evaluación de graduados en los doctorados de la UNAM de 1985 a 1988. *Omnia*, 19 (90), 63-70.

Cortés, F. (1997). Acerca de la medición de la eficiencia de los programas de doctorado. *Ciencia y Desarrollo*, 22 (132), 54-61.

Covo, M. (1979). Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. En CEE (Ed.), *Educación y realidad socio-económica* (pp. 43-60). México: CEE.

Granja, J. (1993). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso de cuatro instituciones de educación superior en el DF. 1960-1978. *Revista de la Educación Superior*, 12 (47), 5-35.

Gutiérrez, A. (1997). *Bourdieu y las prácticas sociales* (2ª. ed.). Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba.

Esquivel, J. E. (1992). *Egresados de posgrados en educación: el caso de la Universidad Iberoamericana* (Serie Cuadernos del CESU, No. 22). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Licea de Arenas, J. y Valles J. (1994). La graduación de mexicanos en universidades norteamericanas: las ciencias de la salud en el periodo 1980-1992. *Ominia* [Ejemplar especial], 77-81.

Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus* (Trad. B. Moreno). Barcelona: Icaria. (Trabajo original publicado en 1988).

Piña, J. M. (2000). El proceso de socialidad y de vida académica. En R Sánchez Puentes y M. Arredondo (Coords.), *Posgrado de Ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal* (pp.82-84). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

Piña, J. M. (2004). El proceso de socialización en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM. M. Arredondo (Comp.), *Campo científico y formación en el posgrado* (pp. 96-97). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

Pinto, L. (2002) *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social* (Trad. E. Molina Yvedia). México, Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 2001).

Pontón, C. B. y Jasso, E. (2000). El proceso de incorporación de los estudiantes en las instancias del posgrado de ciencias sociales y humanidades de la UNAM. En R. Sánchez Puentes y M. Arredondo (Coord.), *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal* (pp.55-77). México, Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

Rojas, G., Aguilar del Valle M. y Valle Gómez Tagle, R. M. (1992). *El posgrado en la década de los 80's. Graduación, planes de estudio, población*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación General de Estudios de posgrado.

Sánchez Puentes, R. (1987). La formación en investigadores como quehacer artesanal. *Omnia*, 3 (9), 11-24.

Sánchez Puentes, R. (2000). La relación de la tutoría con los procesos de formación en los programas de posgrado. En G. Moreno (Ed.), *Problemática de los posgrados en educación. Hacia la consolidación del siglo XXI* (Cuadernos de investigación No. 5, pp. 113-133). Campeche, México: Universidad Autónoma del Carmen.

Sánchez Puentes, R. y Arredondo, M. (Coords.). (2000). *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*. México, Universidad Nacional Autónoma de México-Plaza y Valdés.

Wacquant, L. (2004). Claves para leer a Bourdieu (Trad. L. Álvarez). En I. Jiménez (Coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (pp. 53-78). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.

¹ Este artículo se deriva de la investigación "El proceso de graduación en el Posgrado de Pedagogía de la UNAM", tesis de doctorado en Pedagogía, realizada por la autora del mismo.