

Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación

Acercamiento a un caso

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS*

En el presente texto se recupera la vivencia de un caso de relación de tutoría para formar investigadores (el de Mónica y Karla) en el nivel de estudio de doctorado, con la intención de ilustrar en profundidad lo que ocurre en su interior en términos de promoción del desarrollo de *habitus científicos*. Se trata de un estudio de casos con enfoque cualitativo que permite apreciar la manera en que la tutora propicia en la tutorada el desarrollo de una serie finita de *disposiciones académicas* para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo, donde las disposiciones de orden epistemológico ocupan un lugar central.

This article is based on the experience of a tutorship relation destined to train researchers (Monica and Karla's) at postgraduate level and attempts to exemplify in depth what occurs in their inside with regard to the development of scientific habitus. This qualitative study case allows to perceive the way in which the tutor makes possible for the pupils to develop a finite range of academic aptitudes that make them able to practice wit accuracy the profession of researcher in education, where the epistemological aptitudes are essential.

Palabras clave

Tutoría
Tutores
Formación de investigadores
Estudiantes de posgrado

Keywords

Tutorship
Tutors
Training of researchers
Postgraduate students

Recepción: 16 de febrero de 2012 | Aceptación: 18 de junio de 2012

* Doctorado en Educación. Profesor investigador en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Línea de investigación: formación para la investigación. Publicación reciente: (2012), "Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3, núm. 8, pp. 115-129. CE: cruzfrias@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente documento se deriva de un *estudio de casos con enfoque cualitativo* que aborda como objeto de estudio el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación; tal acercamiento se realizó con el objetivo de descubrir qué se promueve que haga el estudiante de doctorado en educación en la relación de tutoría, con la posibilidad de aportar al desarrollo e incorporación de ciertos *habitus científicos*, e inferir qué *habitus* interioriza en dicha relación. La base teórica que orienta la comprensión de este objeto de estudio articula los planteamientos de la teoría de los campos de producción simbólica, la teoría del *habitus* y algunos aportes de los teóricos de la formación y de la formación para la investigación.

La presente investigación se realizó en el marco de un programa de doctorado en educación adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). El insumo principal de información proviene de la recuperación de la *vida íntima* de la relación de tutoría y la experiencia del *coloquio de investigación*, vía grabaciones de audio, vivida por cuatro estudiantes de doctorado en un periodo de dos años y medio; de manera paralela se recuperó el *punto de vista del tutor y el tutorado* sobre su vivencia en la tutoría vía entrevista temática. La información se analizó con base en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998).

Para los fines de este documento se presenta sólo un caso, el de Mónica y Karla, por ser éste el que aborda con mayor detalle y profundidad cada uno de los momentos que involucra el desarrollo de una investigación rigurosa, como la realizada por la tutorada, a propósito de su formación doctoral. Por tanto, no es finalidad de este texto presentar un análisis intercasos de la relación de tutoría, ya que esto será motivo de un artículo posterior.

El abordaje de este caso no tiene la pretensión de ser representativo de la relación de tutoría en doctorado. Su intención es más humilde: *ilustrar a profundidad* lo que ocurre en la vida íntima de esa relación académica desde seis ejes de análisis: la naturaleza de la relación de tutoría, el proceso de formación para el oficio de investigador, el desarrollo de disposiciones académicas, las estrategias de formación implementadas por los tutores, la presencia de rasgos de violencia simbólica y las vivencias en el coloquio de investigación.

ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE REFERENCIA

Un primer punto de referencia sobre el cual se apoya el trabajo teórico conceptual consiste en precisar que en esta investigación se parte del supuesto de que quien se forma para el oficio de investigador no se forma como investigador general, sino *en y para* un campo científico particular en el cual se socializa cierta tradición científica de conocimientos, se desarrolla e interioriza un *habitus disciplinario* (Bourdieu, 2003) y se construye de manera progresiva una identidad, así como compromiso personal con dicho campo; por ello se hace la precisión de formar para el oficio de investigador educativo.

El lector habrá percibido que en el supuesto planteado en el párrafo anterior se han incorporado conceptos tales como *formación*, *formación de investigadores*, *campo* y *habitus*, los cuales requieren de un tratamiento de orden teórico-conceptual en articulación estrecha con cierta acción (práctica) pedagógica que se desarrolla durante la formación para el oficio de investigador en el marco de los estudios de doctorado. Nos referimos a la *tutoría*, cuya especificidad consiste en que se trata de una *tutoría para formar investigadores*; de tal manera que se logre construir un tejido conceptual que sirva de apoyo, no sólo para dejar asentada la manera en que se comprende cada uno de los conceptos mencionados, sino

sobre todo, que sirva como base explicativa de aquellos hallazgos que se darán a conocer más adelante en el desarrollo del presente artículo.

En esta investigación el término *formación* es concebido a manera de *función formadora* orientada hacia la dinamización del proceso de trans-formación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos humanos contribuyen a dar forma a las *disposiciones* y capacidades del hombre; es decir, se asume que el ser humano, en su individualidad, tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir a su configuración interna, pero como ser social se forma con el apoyo de mediaciones, donde otro ser humano puede fungir como mediador.

De manera paralela, cuando aquí se alude a la noción de *formación para el oficio de investigador*, ésta se comprende como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación (Moreno, 2002); sugiere una formación práctica muy cercana a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el saber hacer y en los procesos de corrección, mediada por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollan de manera asociada a procesos de inter-acción e inter-cooperación estrecha entre investigador experimentado e investigador en formación. Se trata de procesos orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación de los *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades; aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la propia práctica de investigación.

En tanto vida íntima de los procesos de formación para el oficio de investigador educativo, la relación de tutoría es concebida como una relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado, y tiene el propósito de formar para el oficio de investigador educativo; en ella dialogan capitales y *habitus*

incorporados en una relación de capital a capital; se genera un acompañamiento o *patronage* motivado por el intercambio de inter-experiencias de investigación hasta alcanzar la con-formación de ciertos *habitus científicos*, caracterizados por una especie de espíritu teórico y rigor científico.

Con base en los planteamientos anteriores es posible argumentar que en el marco de la relación de tutoría para formar investigadores, el tutor funge como *mediación humana que posibilita la socialización-interiorización-recreación* del oficio de investigador, de manera asociada a un proceso de acompañamiento-formación cercano, estrecho y cara a cara en cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación; en este acompañamiento se socializa cierta tradición científica de conocimientos y se promueve el desarrollo e interiorización de aquellos *habitus científicos* solicitados para ingresar como agente legítimo a un campo de producción cultural de conocimiento: el de la investigación educativa mexicana.

Desde una perspectiva bourdiana, la noción de *campo* remite a aquellos ámbitos profesionales que involucran un mínimo de prestigio y demandan a sus *partenaires* la posesión-dominio de un capital específico para el ejercicio profesional de su práctica; en su interior se generan ciertas jerarquías, rivalidades y luchas por la conquista de ese prestigio y la posesión de tal capital.

Dicho con mayor precisión, un campo puede ser concebido como un microcosmos social con cierto grado de autonomía que forma la base de una lógica y una necesidad específica, irreducible a las que rigen a otros campos. Por tanto, define e inscribe sus propias necesidades, valores y principios regulatorios; es una especie de red de relaciones objetivas o configuración relacional donde se comparten códigos subjetivos o conceptos, y códigos valorativos que se materializan en un punto de vista construido, susceptible de ser movilizado de manera asociada a los *agentes*

(individuos e instituciones) que allí convergen. De esta forma se produce la institucionalización de lo social en las cosas y en los *habitus* de los individuos (Bourdieu y Wacquant, 1995: 24).

Pierre Bourdieu (1976: 96) refiere el *habitus científico* como un “sistema de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones”. Sin embargo, como precisa este mismo autor (Bourdieu, 2000), no hay que perder de vista que la noción de *disposición* recubre el concepto de *habitus*, la cual alude al resultado de una acción organizadora, próximo a la noción de estructura; refiere también a una *manera de ser* o *estado habitual* del cuerpo (postura). Expresa una *predisposición*, una *tendencia* o *inclinación*, cuyo equivalente es un *punto de vista* o *enfoque*.

Apoyado en los elementos teórico-conceptuales trabajados hasta este momento, es posible realizar un ejercicio de intelección de lo que ocurre en términos de promoción del desarrollo e interiorización de *habitus científicos* en la relación de tutoría para formar investigadores de la educación, de manera asociada a los estudios de doctorado. No obstante, antes de descender de manera cualitativa a ese punto es importante contar con algunos referentes contextuales que permitan reconstruir el escenario en que se desarrolla tal relación de tutoría, para que entonces cobre mayor sentido el acercamiento a la forma que asume tal relación en los encuentros cotidianos entre tutor-tutorado.

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Quienes en su momento fungieron como informantes clave para esta investigación estaban inscritos en un programa de doctorado en educación reconocido como de excelencia académica por el Padrón Nacional de

Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT. Dicho programa se imparte en una universidad pública que se caracteriza por tener una estructura organizacional departamental, un sistema de créditos y la impartición de programas académicos de manera interdepartamental.

La duración de la formación doctoral que aquí se aborda es de tres años (seis semestres); la planta académica que lo respalda está integrada por 18 investigadores en funciones, todos ellos adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); la gran mayoría son mujeres. Los estudiantes que son aceptados tienen el beneficio de la beca CONACyT y de una movilidad académica internacional; a ellos se les demanda dedicación exclusiva al programa, cierto dominio del idioma inglés, experiencia en investigación educativa y conocimiento del campo de la educación.

En la propuesta curricular de este programa de doctorado se declara como objetivo: “formar investigadores de alto nivel en el campo de la investigación educativa y fomentar la investigación de excelencia en el campo de la ciencia de la educación”, con apoyo en la formación que se deriva de *aprender a investigar investigando* y de una *tutoría cercana*, focalizada en la investigación del estudiante y sus correspondientes avances. El plan de estudio está organizado en relación estrecha con las líneas de investigación que sustentan el programa: procesos de enseñanza-aprendizaje; identidad profesional y mercado de trabajo; administración de la educación; comunicación y educación; y actores, políticas educativas y contextos organizacionales.

También incorpora aspectos de formación para la investigación y profundización en áreas temáticas correspondientes a las líneas de investigación, y comprende espacios académicos para la participación y orientación de la *enseñanza tutorial de forma personalizada*. Dicho plan de estudio se integra por tres ejes curriculares: metodología, especialización y producción investigativa. Cada eje

abarca un grupo de seminarios congruentes con su naturaleza: de metodología, de especialización y de investigación, los cuales se desarrollan de manera simultánea a lo largo de los tres años de formación doctoral; es justamente en los seminarios de investigación del eje de producción investigativa donde se desarrolla la *tutoría* para formar investigadores.

En este programa de doctorado, la Junta Académica asigna el tutor con base en un proceso académico negociado que busca la compatibilidad de la experiencia e interés de conocimiento del tutor con los antecedentes académicos del alumno y su tópico de investigación. Desde el primer semestre de formación se asigna el comité tutorial para cada estudiante, integrado por un investigador-tutor y dos investigadores-lectores.

LOS AGENTES DE LA TUTORÍA

En el marco de este programa de doctorado en educación, referido en el apartado anterior, se desarrolla la relación de tutoría para formar investigadores que aquí se analiza, en la cual participan Mónica y Karla como agentes de la tutoría. Mónica funge como *tutora* de Karla, cuenta con estudios de licenciatura en educación, especialidad en administración, planeación e investigación educativa, maestría en educación y doctorado en ciencias sociales; desde 2002 está adscrita al Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

En una entrevista personal realizada a propósito de esta investigación, Mónica declara que en la relación de tutoría para formar investigadores se asume como una tutora respetuosa del trabajo, la individualidad y las capacidades del estudiante, puesto que formar a alguien para dicho oficio le supone dejar que el individuo enfrente sus potencialidades y limitaciones, y las resuelva con el apoyo del tutor.

Respeto mucho la individualidad de mis estudiantes y creo que formarse en la investigación tiene mucho que ver con dejar

al individuo enfrentarse con sus propias potencialidades y limitaciones y que pueda resolverlas; claro, orientando desde la experiencia de uno (Ent1T2).

Considera que la reflexión conjunta de ciertos planteamientos teóricos, de algunas bases teórico-metodológicas y de cierto tipo de análisis del dato empírico posibilita poner en obra la experiencia y la perspectiva del tutor con el bagaje e interés de conocimiento del tutorado, así como orientar el desarrollo y avance de la investigación que se realiza hasta lograr la generación de conocimiento de frontera.

No encuentro otra manera de formarse que leyendo a los teóricos y a las bases digamos metodológicas que parten en esta conjunción entre el método y la técnica, de manera que tu interpretación y mi interpretación, tu inexperiencia y mi experiencia dialoguen para formarnos (Ent1T2).

Sobre la base de estos señalamientos, es posible afirmar que para Mónica la promoción del desarrollo e interiorización del oficio de investigador, de manera asociada a la relación de tutoría, se encauza sobre la base del principio siguiente: a investigar se aprende investigando al lado de un investigador experimentado con quien se dialoga de manera respetuosa.

Karla es estudiante de este programa de doctorado. Realizó sus estudios de licenciatura en psicología y cuenta con estudios de maestría en ciencias sociales. Ha participado como asistente de investigación en una institución de educación superior; y ha realizado ciertas actividades administrativas y trabajo editorial en detrimento de una escasa experiencia docente y práctica de investigación. Al reconocer sus vacíos de conocimiento y su escasa experiencia en investigación, Karla percibe la formación doctoral como fuente de aprendizaje, se asume como aprendiz y

solicita a quien funja como su tutor una orientación guiada paso a paso para que se apropie del oficio de investigador.

Ahora tengo que hacerla de investigador y con lo que yo aprendí en la maestría dije, yo no me puedo decir ni maestra, ni investigadora, ni nada, y además, tengo que hacer una carrera en la universidad, yo no me puedo quedar estancada, y para hacer eso, pues tengo que seguir estudiando, entonces dije ¿qué hago? Y yo decía, pues el doctorado (Ent1t2).

Está la disposición de Mónica a escucharme; desde un principio decirme que sí podría ser yo su tutorada a pesar de esa necesidad de paso a pasito; entonces, de esa disposición me he valido para plantearle dudas de cosas que me parecen como muy básicas (Ent1t2).

En la actualidad, sus intereses de conocimiento se enfocan hacia la lectura, la escritura y la oralidad, con énfasis especial en la escritura como una forma de comunicación. Cabe señalar que por circunstancias de la vida profesional, Karla y Mónica han *compartido* espacios de colaboración como funcionarias y como académicas; eso no significa que exista una gran amistad que las una, pero sí un respeto personal y profesional mutuo que influye en la construcción de la relación de tutoría.

NATURALEZA DE LA RELACIÓN DE TUTORÍA

La relación de tutoría que aquí se analiza adopta la forma de una relación humana cimentada en la confianza y la escucha atenta. Inicia con cierto grado de conocimiento personal y académico y un gusto compartido por áreas de conocimiento afines; y se ve alimentada por un trato personal de igual a igual entre tutora y tutorada y un alto grado de involucramiento académico orientado hacia

el crecimiento personal, intelectual y experiencial de las participantes. Cada encuentro de tutoría es convertido en un *espacio de interlocución crítica para pensar con el otro* las diversas tareas que comprende la actividad de investigación.

Si leíste un artículo pues lo vamos a compartir, lo vamos a dialogar; si traes una información de cómo aplicaste la técnica, pues vamos a platicar sobre ella; si traes el análisis de la información basada en lecturas, pues vamos a platicar sobre ella; me gusta mucho platicar con mis estudiantes más que enseñar. El que no lee no puede platicar (Ent1T2).

Como espacio de interlocución crítica, en la relación de tutoría se promueve la escucha atenta, la discusión y retroalimentación crítica de ciertas lecturas y de los avances de investigación de la tutorada, y se revisan en conjunto las críticas constructivas que realizan los lectores a tales avances de investigación. Es una especie de enseñanza con carácter artesanal (Sánchez, 2000a) entre investigador experimentado e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el proceso de formación y se apoya “hombro con hombro” el ejercicio práctico de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación.

Los datos recuperados hacen notar que esta relación de tutoría se desarrolla sobre la base del establecimiento conjunto de la *agenda de tutoría* y la dinámica de trabajo a seguir con una estructura de continuidad, de tiempos definidos, precisión de horarios y fechas para los encuentros de tutoría, asignación de lecturas para ser comentadas en el encuentro posterior, planteamiento de metas-retos que promuevan avances cualitativos en la investigación y en los procesos de formación de la tutorada; es decir, prevalecen acuerdos mutuos sobre la formación para el oficio de investigador y el seguimiento oportuno de la tutoría.

Mónica siempre lo hace así, pero fue como muy programado desde la primera sesión, a ver cómo le vamos a hacer, hay estas lecturas que hay que hacer, tal día tal, tal día tal, fechas fijadas (Ent1t2).

Sobre la base de esos acuerdos y la evaluación oportuna de la dinámica de trabajo, en los encuentros de tutoría se recuperan las necesidades académicas de la tutorada, la naturaleza de sus avances de investigación y los objetivos de avance semestral planteados por el programa de doctorado, para ser presentados en los espacios académicos denominados “coloquio de investigación”. En dicha dinámica de trabajo se aprecia el despliegue de ciertas rutinas por parte de los agentes involucrados.

La tutora funge como formadora principal para el oficio de investigador, guía y orienta a la tutorada en el desarrollo de la investigación, provee lecturas, funge como la principal crítica de los avances de investigación, apoya en la búsqueda de información y de informantes clave, muestra con el ejemplo cómo procede el investigador en cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación. Por su parte, la tutorada provee información respecto a sus avances de investigación y la comprensión que ha hecho de los documentos leídos, plantea dudas y las dificultades experimentadas en el desarrollo de su investigación.

Esas rutinas al interior de la relación de tutoría permiten apreciar cierto grado de directividad en la formación para el oficio de investigador, donde la tutorada se mueve de manera progresiva de cierto grado de dependencia a un nivel creciente de independencia y autonomía intelectual; esto se realiza de manera asociada al desarrollo autónomo de ciertas tareas que comprende la actividad de investigación y a su involucramiento en prácticas científicas de la comunidad académica para la cual se forma.

En un principio fue mucho hacer lo que ella dijera, o sea, cumplir con la tarea; ahorita

siento que estoy más suelta y entonces es ir a hacer mi trabajo de campo y hacer lecturas por mi cuenta y luego reportarle a ella y comentar con ella mis dudas (Ent1t2).

Como lo han señalado Hon Kam (1997), Bradbury-Jones *et al.* (2007), en la relación de tutoría se percibe una acción recurrente de unidad e independencia entre los agentes de la tutoría: unidad en el desarrollo de las actividades de investigación e independencia de la tutorada en su autonomía intelectual. Se dan pautas para el desarrollo de ciertos estilos de tutoría con niveles de dependencia e independencia diferenciados.

FORMACIÓN PARA EL OFICIO DE INVESTIGADOR EDUCATIVO

En la relación de tutoría que aquí se analiza es posible apreciar que la formación para el oficio de investigador educativo inicia con un interés particular de conocimiento de la tutorada, el cual posibilita el despliegue de una *formación práctica* centrada en la actividad de investigación. Aquí se percibe la promoción de un trabajo de intelección, de reflexión teórica, que apoye la evolución cualitativa de tal interés inicial de conocimiento hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio, susceptible de ser abordado por la vía de la investigación rigurosa.

Yo efectivamente parto de la escritura porque ese es mi interés, o sea, cuáles son las prácticas escritas de la población... mi idea es ver qué pasa con ellos frente a este medio letrado en el ambiente urbano (E2C1).

Se percibe un proceso en espiral que inicia con ciertas preocupaciones de conocimiento de la tutorada, pasa por la comprensión y la reflexión teórica y retorna al replanteamiento de un problema de investigación permeado por tal comprensión, lo cual favorece la construcción del punto de

vista y la elección del objeto de estudio, la búsqueda de las soluciones al problema planteado y la evaluación de tales soluciones, a fin de llegar a ciertos resultados y conclusiones que ayuden a avanzar el estado actual del conocimiento.

Construir un punto de vista con el cual comprender el interés inicial de investigación, y promover su evolución hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio, requiere un proceso gradual de inmersión en una amplia y variada gama de actividades de lectura, análisis, síntesis y sistematización de información relacionada con la naturaleza del trabajo de investigación; de esta manera, la lectura reflexiva se asume como el alimento principal que estimula el pensamiento para mirar el objeto de estudio desde perspectivas diversas, y para construir una forma particular de ser comprendidos cuidando el rigor teórico.

Hasta aquí, ¿cómo logro integrar y mirar mi objeto de estudio con esta perspectiva teórica que estamos buscando?, ¿cuáles son los estudios antecedentes para poder hacer el estado del arte de la discusión y presentar una reflexión teórica del objeto de estudio, la construcción y la discusión teórica? (T2t5).

En este marco de acción, la actividad de lectura crítica-reflexiva se orienta hacia la apropiación-construcción de significados sobre la base de un sistema de estructuras teóricas complejas, construidas por diversos autores desde ángulos de percepción diversos, como respuesta a interrogantes particulares sobre el mismo fenómeno de interés, y favorece la construcción de una base teórico-conceptual para mirar el objeto de estudio de manera crítica y con fundamento. Como argumenta Lahire (2006: 153), consiste en “hacerse de marcos conceptuales y lingüísticos para estar en posibilidad de hablar de aquello que se conoce y se sabe”:

En la medida en la que tú tienes mayores marcos de referencia teóricos, en esa medida tú puedes mover tu objeto y decidir; pero si no tengo más que una perspectiva, y de esa no me salgo porque no sé otra, no te puedes preguntar otras cosas, no puedes mirar tus datos de otra manera; los ves sólo y exclusivamente desde tus lecturas, y si no lo haces desde tus lecturas, lo haces desde el sentido común y entonces pierde rigidez científica (Ent1T2).

Se trata de que el investigador en formación se apropie de una tradición científica (Sánchez, 2000a), de ciertos marcos teórico-metodológicos, instrumentos de recolección de datos y procesos de análisis de información avalados por la comunidad científica en general —y por el campo científico en particular para el cual se forma la tutorada—, así como de ciertos marcos teórico-lingüísticos que sirvan de base para mirar la realidad con mayores elementos de comprensión, y que posibiliten la toma de decisiones teórico-metodológicas con fundamento, la realización de operaciones analíticas y de interpretación sobre la base de ciertos argumentos, y la construcción de explicaciones de sentido con rigor científico.

En los datos recuperados se aprecia que esta construcción teórico-conceptual-relacional de base está expuesta a constantes reconstrucciones y mantiene un carácter provisional; de esta manera, la puesta en práctica de una actitud reflexiva y flexible contribuye a su evolución cualitativa (Hidalgo-Guzmán, 2000) y favorece que el interés de conocimiento se reconozca a la luz de las nuevas comprensiones teórico-conceptuales, se precisen las coordenadas teóricas que guiarán el trabajo de investigación y se replanteen las preguntas, objetivos e hipótesis en congruencia estrecha con el marco teórico y las dimensiones del objeto, para estar en condiciones de buscar posibles soluciones al problema planteado.

También fue posible percibir que la búsqueda de las soluciones más pertinentes al

problema de investigación planteado abarca diversas actividades agrupadas en uno de los grandes quehaceres denominado “construcción del entramado teórico-metodológico”, el cual, según se aprecia, promueve el desarrollo de un imaginario mental de las posibles vías de acceso al conocimiento empírico del objeto.

En este caso particular, dicha construcción involucró la incorporación de lecturas teórico-metodológicas y la recuperación de ciertas categorías trabajadas en la base teórico-conceptual para ser operacionalizadas en indicadores, así como en ciertas decisiones de orden metodológico en relación estrecha con la(s) pregunta(s) de investigación, y en la realización de un primer acercamiento a individuos con características similares a los sujetos de investigación a ser seleccionados.

Quisiera que vieras a Weiss primero. Si tú optaras por la entrevista, lo que tú puedes obtener es una entrevista profunda y temática, es decir, no es la historia de vida propiamente, pero si lo puedo llamar así, es la historia de vida frente al lenguaje, entonces queda claro que me meto a determinado tipo de pregunta temática que vas a ir reconstruyendo; tengo una entrevista menos que semi-estructurada que hace que el individuo fluya y fluya (T2t8).

Otras decisiones de orden metodológico desplegadas remiten a la precisión de los sujetos de investigación, tomando en consideración su naturaleza socio-psicológica y los posibles contextos en que se mueven; además, se hace necesario pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos. Es decir, supone buscar, en las condiciones de existencia y coexistencia de los individuos, aquellos elementos que permitan dar cuenta de ciertas conductas o prácticas (Lahire, 2006: 32).

Vas a tener que hacer como ejercicios metodológicos en donde tú digas: “a ver, quiénes

serían las personas, en qué rango de edad, hombres, mujeres”; no sé si te vas a encontrar papá, mamá analfabetos; entonces ahí sería cuestión de empezar la dirección de los casos; me gustaría también que pensaras en un campo donde está presente la cultura escrita (T2t7).

Para esta tutorada, el primer acercamiento a individuos con características similares a los considerados como posibles sujetos de investigación le permitió realizar una aplicación piloto del instrumento de recolección de datos, corroborar si las preguntas que se planteó generaban la información requerida, así como pensar en las maneras posibles de interpretar el dato obtenido. Tomar la decisión de cómo analizar el dato la orientó hacia la construcción de un marco interpretativo, donde las bases epistemológicas del tipo de análisis seleccionado sostuvieran un alto nivel de congruencia interna con el paradigma de investigación desde el cual se aborda el objeto de estudio, con la perspectiva teórica asumida, y con el método y las técnicas de investigación seleccionadas.

A ver, ¿cómo leer esto?, por un lado, queremos fundamentar el análisis, pero también tenemos que tener en mente cuál es mi perspectiva teórica, y con esa perspectiva teórica elegí un método y con ese método yo utilizo una técnica y toda ésta tiene un paradigma interpretativo, entonces ¿cómo voy a interpretar esa información que ya tengo? (T2t14).

Tales acciones desplegadas por la tutorada a razón de su objeto de estudio permiten inferir que se trata de hacer suyo y poner en práctica un fondo de referencias y conocimientos comunes (Lahire, 2006: 371) a los cuales se recurre como investigador para el ejercicio práctico del oficio; un oficio que involucra la apropiación-despliegue de ciertas formas teórico-metodológicas de construir los objetos de investigación, tendientes a poner a prueba hipótesis y esquemas interpretativos.

Como precisa Lahire (2006: 36), aunque la descripción sociológica se guía por esquemas interpretativos o por un modelo teórico, eso no significa que la teoría sea en sí interpretación o explicación; más bien funciona como insumo para problematizar (Foucault, 1982), como utensilio mental o herramienta intelectual (Febvre, en Chartier, 2005: 21); como apoyatura o “caja de herramienta” (Gómez-Sollano, 2006); como instrumento para interrogar la realidad (Orozco, 2006) o para construir categorías intermedias (Fuentes, 2006).

Es decir, el acercamiento analítico al dato demanda cierto grado de flexibilidad teórica para identificar lo que se busca, sin hacer del método de análisis una camisa de fuerza que constriña la mirada sobre el dato, puesto que su finalidad consiste en que sea útil para construir significados; este tipo de acercamiento lleva a romper con las certezas iniciales del informante para dirigir la mirada hacia el trasfondo y estar en posibilidad de desplegar los “ocultos”, construir categorías analíticas empíricas e iniciar el diálogo entre teoría y empiria: “...pero primero hacemos un ejercicio de ver esas categorías sin que sea una camisa de fuerza que no veo nada más que esas categorías y las hago que entren a fuerzas ¿no?” (T2t13).

Acciones de esta naturaleza posibilitan el despliegue de lo que Lahire (2006: 33, 45) refiere como “una verdadera interpretación sociológica empíricamente fundada”; es decir, apoyada en descripciones precisas, específicas y contextualizadas que permitan reconstruir la realidad sin caer en sobreinterpretaciones producidas por rupturas interpretativas con las situaciones interpretadas, ya sea por desfases con escaso control de la situación del investigador frente al material recabado y las situaciones del informante, o por abundancia de ejemplos demasiados perfectos que pierden su sentido de realidad.

Este caso permite apreciar que la puesta en relación de los elementos teóricos con los datos empíricos favorece el desarrollo de

ciertos replanteamientos del objeto cuando la ocasión lo amerita; además, impulsa decisiones de orden metodológico relacionadas con la profundización, o no, en el conocimiento de los sujetos de investigación, para extraer mayores elementos que permitan dar cuenta suficiente del objeto de estudio construido.

De manera paralela al desarrollo de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación, es posible apreciar que el investigador en formación requiere realizar un ejercicio permanente de evaluación de las *soluciones desplegadas* a razón del problema de investigación planteado (Bourdieu, 2003), para estar en condiciones de dar cuenta de manera consciente y suficiente del proceso seguido durante la generación del conocimiento.

En este caso particular, se percibe que la tutora promueve en la tutorada una actitud de evaluación de las diversas actividades realizadas con la intención de generar conocimiento, tales como la revisión de la pertinencia y relevancia de algunos aportes teóricos para incorporar a la comprensión del objeto de estudio ciertas categorías léxicas (Lahire, 2006: 32) que permitan observar y dar cuenta de las realidades observadas y valorar la congruencia interna del acercamiento que se pretende realizar, el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados y la potencialidad de los indicadores.

Le estoy pidiendo aunque sea a nivel investigación que me explique y me platique historias biográficas con relación a leer, a lo que no tienen, y eso hace una sobrelimitación sobre los argumentos; eso es un problema de orden metodológico pero no tenemos otra forma de abordarla más que verbal, y entonces ahí es donde nosotros tenemos también que utilizar cierto tipo de técnicas complementarias que no solamente van a salir de esto (T2C3).

La tutora también promueve la revisión de la forma en que fueron aplicados los

instrumentos de recolección de datos durante el trabajo de campo para: a) analizar si las posibles fallas detectadas están en el modo de aplicar el instrumento o en el foco de la búsqueda; b) valorar el tipo de información obtenida en términos de su contribución a las hipótesis planteadas y la posibilidad de construir explicaciones de sentido; c) considerar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante; d) analizar la pertinencia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de rebasar el plano descriptivo; y e) abrir posibilidades de construir conocimiento de frontera.

Ahora fíjate bien Karla, ese pedacito que acabamos de ver, ¿te da para la hipótesis o no? Es ahí donde yo te digo que hay gradaciones, en donde tenemos que entrar en un análisis más fino en estas formas de participación; por eso te digo ¿te da la primera hipótesis? (T2t19).

Lahire (2006: 42) refiere a situaciones de esta naturaleza cuando argumenta que las interpretaciones construidas a razón de un objeto de estudio se pueden considerar científicas: si se apoyan en materiales empíricos; si dan cuenta con precisión de los principios teóricos de selección y de los modos de producción de esos materiales; si hay precisión en los contextos espacio-temporales de observación; y si dan cuenta de la manera en que se procesó la información y de la forma de escritura elegida para su reporte.

Una mirada global sobre lo desplegado hasta estos momentos de la relación de tutoría permite caer en la cuenta de diversos asuntos:

- Como investigadora experta, la tutora domina un amplio sistema de estructuras teóricas complejas que abordan aspectos teórico-conceptuales, metodológicos, técnico-instrumentales y de análisis de información, que sugiere y proporciona a la tutorada como

insumo principal del proceso de socialización académica del oficio de investigador, el cual es posible englobar bajo la noción de *capital científico*.

- Promueve de manera enfática la apropiación-construcción de significados sobre la base de los planteamientos de diversos autores consultados.
- Insiste para que la tutorada dé cuenta de un dominio formal de la escritura, construya sus textos argumentativos con fundamento teórico, con precisión y coherencia, y realice los matices y gradaciones pertinentes en sus explicaciones; es decir, promueve en la tutorada la apropiación de un amplio *capital lingüístico*.
- Una vez que la tutorada tomó la decisión de desarrollar su investigación desde la lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento, en acuerdo con la tutora, asumió un posicionamiento particular orientado hacia la búsqueda de sentidos y la construcción de significados desde el punto de vista del actor.
- Esa misma lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento fungió como base para promover procesos de formación para la investigación orientados al desarrollo e interiorización de una *serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo*, congruentes con tal lógica de investigación.

DISPOSICIONES ACADÉMICAS PARA EL OFICIO DE INVESTIGADOR EDUCATIVO PROMOVIDAS EN LA RELACIÓN DE TUTORÍA

Con base en los planteamientos desplegados en el apartado anterior, es posible afirmar que la promoción del desarrollo e interiorización de disposiciones académicas para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo,

asumió formas y matices distintos, dada la naturaleza variada de los avances de investigación que generaba la tutorada para cada fin de semestre, los cuales fueron presentados en su correspondiente coloquio de investigación.

Así, al inicio del trabajo de investigación de Karla es posible apreciar que la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones para la percepción/reconocimiento*: a) de la naturaleza del objeto de estudio; y b) de la construcción de vías de acceso a tal objeto. La primera comprende la incorporación de herramientas teórico-conceptuales para realizar un ejercicio de re-distinción del fenómeno, re-conocer sus dimensiones y desplegar lo oculto en él; así como para comprender y explicitar el sentido bajo el cual se asumen ciertos términos que fungan como categorías teóricas centrales. Se trata de categorías que apoyan la construcción de la perspectiva teórica que orientará la intelección del objeto de estudio, y que abarcan el planteamiento preciso de la(s) pregunta(s) de investigación y las hipótesis posibles.

La construcción mental de vías de acceso al objeto de estudio incorpora el desarrollo de un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno en estudio, la identificación de vacíos de conocimiento y la construcción de una discusión teórica que promueva la generación de conocimiento de frontera; abarca la precisión del interés por esa investigación en particular, la definición del enfoque de investigación, pensar su diseño metodológico, construir las características principales de los informantes y pensar los posibles contextos donde se mueven; implica también la necesidad de pensar y diseñar el instrumento de recolección de datos, elaborar matrices de posibles preguntas, construir un marco interpretativo y hacer ejercicios que estimulen el diálogo entre teoría y empiria (datos) para construir posibles explicaciones de sentido a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

Durante la construcción del aparato crítico, la tutora promueve en la tutorada el desarrollo de ciertas *disposiciones de orden*

epistemológico: epistemo-paradigmáticas, epistemo-fundacionales, epistemo-constructivas y epistemo-metodológicas. Las disposiciones epistemo-paradigmáticas comprenden asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado, así como el reconocimiento de la presencia de la subjetividad del investigador en la generación de conocimiento.

Las disposiciones epistemo-fundacionales incluyen aprender a dialogar con los textos a la luz de su objeto de estudio y desarrollar una forma de pensamiento y de proceder basada en el cuestionamiento, la reflexión y la comprensión de los planteamientos de los autores; e implican también realizar análisis y síntesis creativa de aquellos elementos que contribuyen al esclarecimiento del objeto de estudio, a fin de construir una base teórico-conceptual sólida que oriente el trabajo analítico-creativo de la investigación.

Las disposiciones epistemo-constructivas abarcan el uso crítico y problematizador de la teoría, esto es: realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio, incluyendo la práctica de la reflexividad y de la objetivación.

Entonces, de acuerdo a lo que platicamos la tutoría pasada ¿cambio mi pregunta de investigación?, ¿dejo de centrarme en las estrategias de los analfabetas y me centro en algo más amplio?, ¿qué has pensado? (T2t18).

Las disposiciones epistemo-metodológicas comprenden vigilar la congruencia interna entre paradigma de investigación, perspectiva teórica, método de investigación, técnica de recolección de información y marco interpretativo. Abarcan cuestiones relacionadas con la justificación del método, con la pregunta de investigación, la construcción del diseño metodológico y la justificación de las técnicas

de recolección de información; diseñar y dar confiabilidad a los instrumentos de recolección de información; precisar las categorías analíticas en dichos instrumentos e interiorizar tales categorías para guiar la búsqueda de la información; seleccionar informantes clave con criterios teóricos y en correspondencia con las hipótesis; pensar los contextos de los informantes y vigilar el manejo riguroso del dato.

Aunque tú fueras a observar, tú no puedes observar si tú no tienes en tu cabeza categorías analíticas para saber qué vas a hacer con lo que vas a observar, aunque no se conviertan en una camisa de fuerza, pero ni puedo preguntar ni puedo mirar si no tengo acá dentro conceptos, categorías de análisis previamente, por lo menos identificadas (T2t10).

Una vez avanzados los antecedentes de la investigación y la construcción de la base teórica-conceptual, se percibe que la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones para pensar en términos metodológicos*. En este caso particular se trata de: avanzar con la primera exploración para regresar a la teoría (flexibilidad); identificar categorías teóricas en el dato como guía para la búsqueda; desarticular categorías analíticas para construir redes conceptuales; precisar las diferencias entre términos claves para su distinción en el dato generado; interiorizar la relación entre categorías teóricas, temas y preguntas para rastrear el dato; elaborar hipótesis provisionales desde el dato; identificar categorías teóricas y empíricas que permitan el contraste; y desarticular el contexto del sujeto para lograr su conocimiento profundo.

De manera paralela se percibe que la tutora insiste en la generación de ciertas *disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo*, que incluyen pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos. Abarca el posicionamiento del investigador frente al informante durante

el trabajo de campo; diseñar y hacer una aplicación piloto del instrumento de recolección de información; corroborar si las preguntas que se plantean generan la información requerida; plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración la naturaleza sociopsicológica de los sujetos clave y evitar caer en acciones complacientes por parte del entrevistado durante la recolección de la información; conocer en profundidad el caso, dejar fluir al informante, respaldar el material empírico obtenido y pensar en las maneras posibles de interpretar el dato construido.

Una vez que tú tienes esto en tu cabeza, cuando tú estás hablando con la persona la segunda o tercera vez, tú ya sabes quién es, la dejas fluir pero también fluyes tú porque ya no es una extraña tu entrevistada, pero porque tú ya tienes aquí a qué carpeta va, entonces puedes profundizar cuando hay una chispa (T2t11).

Una vez avanzado el desarrollo del trabajo de campo, es notoria la insistencia de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones para el análisis riguroso del dato*: el desarrollo de una forma mental para la revisión sistemática del dato obtenido. Esto involucra: llevar una forma particular de sistematizar la información, aprender y aplicar claves para el análisis, codificar el dato, hacer carpetas temáticas, mantener en mente el cambio de foco en el análisis sin perder de vista el sujeto y el objeto de análisis, leer el material codificado, desplegar cierta vigilancia epistemológica en el manejo riguroso del dato, interiorizar el caso en análisis e iniciar la construcción de explicaciones de sentido. Autores como Miles y Huberman (1994), Hamersley y Atkinson (1994), Coffey y Atkinson (2005) y Straus y Corbin (1998) refieren a acciones de esta naturaleza.

Haces tu carpeta y esa carpeta es un archivo, tú tienes aquí tu código, entonces tú tienes tus dos columnas, ésta es la de la entrevista,

cortas y pegas aquí el fragmento porque no vas a poner nada en seco; ya supimos ahorita que aquí ponemos un primer nivel de análisis en donde hay un diálogo previo como categoría analítica, tú ya sabes que lo vas a fundamentar después con una viñeta quizás, o no, pero ya sabemos que este diálogo previo al texto voy a buscarlo en las demás entrevistas (T2t12).

De manera asociada al trabajo analítico del dato, la tutora promueve el desarrollo de ciertas *disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido*: construir diversas rutas de interpretación posibles (flexibilidad analítica), dejar emerger la explicación teórica desde el dato, leer para explicar el caso desde las categorías teóricas, relacionar categorías analíticas con explicación teórica y argumentar las afirmaciones con fundamento teórico-conceptual.

Lo que sí necesitamos es que en esas categorías tú vayas encontrando cómo se va respaldando esto con una gran explicación teórica (T2t19).

Tal construcción de las explicaciones de sentido incorpora el material empírico, donde el uso de la viñeta suele ser un recurso técnico para recuperar el punto de vista del actor. Como señala Barthes (1987: 135-136), la viñeta es una condensación de sentidos, donde la construcción de tales sentidos se logra por la intervención del investigador desde cierto posicionamiento teórico; esto es, la viñeta sostiene una función existencial, se encarga de “representar” de manera condensada un aspecto relevante de la vida de los informantes.

Como tales disposiciones de construcción de sentido se expresan en la comunicación escrita, resulta imprescindible poner en práctica el pensamiento escrito y la escritura pensada; es decir, una forma de pensamiento lógico, coherente, con un desarrollo fluido y reflexionado de los argumentos que se sostienen. En

palabras de Barthes (1987: 193) “pensar y escribir son una sola cosa, la escritura es un ser total”.

En este caso particular se percibe que, de manera paralela al desarrollo del análisis del dato por parte de la tutorada, la tutora promueve en la estudiante el desarrollo y refinamiento de ciertas *disposiciones lingüístico-gramaticales*: uso riguroso del lenguaje oral y escrito; uso equilibrado de los términos o conceptos; analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de tales términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa; matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación; construir conceptos y argumentos con fundamento, claridad, coherencia y precisión; y hacer un uso pertinente de la gramática y la sintaxis.

Durante todo el proceso de investigación es posible apreciar en la tutorada la promoción del desarrollo de ciertas *disposiciones de orden evaluativo*, que abarcan: valoraciones referidas a la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio; el análisis de algunas decisiones metodológicas sobre el tipo de acercamiento que se pretende hacer y la posición que se va a asumir para elegir y analizar a los sujetos de investigación; valorar el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados y la potencialidad de los indicadores; analizar la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y las posibles fallas cometidas; y valorar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante y reflexionar sobre la relevancia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de obtener mayores elementos para construir explicaciones de sentido.

También es posible percibir la insistencia de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones actitudinales*: una disciplina de registro de ideas y sistematización de la información; la práctica de un código de ética científica donde se respeta la

confidencialidad de la información y del informante; una actitud de disciplina de trabajo y un uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado de reflexividad; y la promoción del desarrollo de la autonomía e independencia intelectual para la generación de conocimiento de frontera por la vía de la investigación rigurosa.

Si en lugar de ver cómo lo hizo Zutano lees los autores que Zutano leyó, entonces tú tienes independencia intelectual para hacer tu propio marco interpretativo; hay una génesis teórica donde no leo el refrito del refrito, eso es lo que intento hacer con Karla (Ent1T2).

De manera paralela, se aprecia la promoción del desarrollo y/o refinamiento de ciertas *disposiciones técnico-instrumentales*: elaboración de fichas, construir significados sobre bases teórico-conceptuales, aprender a preguntar a los informantes, aprender a buscar categorías analíticas en el dato y a presentar avances de investigación de manera articulada.

Como se evidenció en los párrafos anteriores, en el caso de Mónica y Karla, cada una de las disposiciones académicas promovidas agrupa diversos *elementos disposicionales* que posibilitan su desarrollo e interiorización, de tal manera que su práctica, refinamiento y evolución cualitativa favorezca el ejercicio riguroso del oficio de investigador educativo.

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN IMPLEMENTADAS POR LA TUTORA

Durante el desarrollo de la relación de tutoría es posible apreciar que la tutora implementa diversas estrategias de formación para la investigación, donde prevalece *un proceso formativo tridimensional en movimiento* que abarca un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de hacer,

pensar y decir sobre el quehacer científico de la tutorada.

Cuando se habla de *de-formación*, se hace referencia a un trabajo académico orientado hacia el rompimiento de aquellos “vicios” o modos de proceder poco pertinentes, considerados a la luz de la experiencia del tutor como obstáculos para el desarrollo riguroso de la actividad científica. Por *re-formación*, se entiende un trabajo académico que consiste en promover prácticas y modos de proceder distintos que aporten al desarrollo riguroso de la investigación. La idea de *trans-formación* alude al resultado del trabajo académico de re-formación, donde se espera una especie de transformación de sus *habitus científicos*, un cambio gradual en el modo de pensar, percibir y hacer investigación.

En este caso se aprecia que la tutora despliega un proceso de deformación-reformación de saberes de tipo procedimental que tienen que ver con la elaboración de fichas, construir significados sobre bases teórico-conceptuales y aprender a preguntar a los informantes, a buscar categorías analíticas en el dato y a presentar avances de investigación de manera articulada. Insiste en el desarrollo de la imaginación creadora (Sánchez, 2000a) para pensar el acceso al campo de manera estratégica y obtener datos pertinentes y suficientes con los cuales construir respuestas argumentadas a las preguntas de investigación planteadas; asimismo, enfatiza actitudes de ética científica, como cuidar el anonimato del informante y hacer un uso riguroso del dato.

Me cuesta un poquito de trabajo ver esto de aquí que fuera una ficha, cada quien hace fichas de forma diferente, pero me gustaría nada más que cuidaras que no te quedaran ideas aisladas ni inconexas ¿no? (T2t2).

Yo creo que la ética implica que tú no estás abusando ni vas exhibir a estas personas (T2t22).

También se aprecia que la tutora despliega como estrategia nuclear de formación para el oficio de investigador una *enseñanza modelizada* del saber hacer y del saber decir en la actividad de investigación, acompañada de ciertos saberes experienciales compartidos y una invitación expresa hacia la tutorada de ensayar y aplicar lo modelado a su propia investigación. Recapitula de manera estratégica los avances de investigación de la tutorada para promover la apropiación e interiorización del objeto de estudio en construcción.

A ver, yo voy a tomar el objeto de la práctica docente en este momento, es algo que hago con mis estudiantes para poder dimensionar, y luego tú tomas tu propio objeto, ¿sí? (T2t10).

En este proceso formativo tridimensional en movimiento, se observa un alto grado de simultaneidad entre el proceso de-formación y re-formación de la tutorada; sin embargo, entre el proceso de re-formación y transformación se manifiesta un *espacio transicional para la interiorización* de esos modos diferentes de proceder investigativo sugeridos por la tutora, donde la tutorada los interioriza, los deja que se asienten y los pone en práctica en su investigación hasta lograr cierta transformación o re-configuración mental.

PRESENCIA DE ALGUNOS RASGOS DE VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA RELACIÓN DE TUTORÍA

En esta relación de tutoría se percibe en la tutorada cierto reconocimiento de la *autoridad* científica de su tutora para desarrollar procesos de formación para el oficio de investigador en un campo particular de conocimiento, así como el reconocimiento de la *legitimidad* de la información que socializa la tutora a razón de este proceso de formación.

Mónica es una persona que sabe del tema que me interesa, que es sobre prácticas de

lectura y escritura, entonces, independientemente que sea mi tutora, para mí es una referencia obligada en el sentido de que ella es la experta, entonces, para mí es un honor ser su tutorada (Ent1t2).

Estos datos parecen indicar lo que Bourdieu y Passeron (1970: 37) han argumentado respecto de lo que ocurre al interior del sistema de enseñanza, donde toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, y donde los receptores de tal acción formativa se manifiestan dispuestos a reconocer la autoridad de los académicos y la legitimidad de la información que se socializa; es decir, hay disposición para recibir e interiorizar la información, el mensaje... a fin de cuentas, la formación.

De manera paralela, este caso permite apreciar que la tutorada se incorpora a la formación doctoral con un interés de investigación, que al ser alimentado con lecturas y la reflexión teórica con su tutora, evoluciona de forma gradual hasta que el problema adquiere nuevas dimensiones; lo que en sus inicios se consideró como foco central pasa a ser un pretexto para profundizar otras vetas de conocimiento. En este desplazamiento “natural” del asunto central del problema de investigación, se aprecia con nitidez la manera en que la acción pedagógica de la tutora produce cierto grado de *inducción arbitraria* a la nueva perspectiva que ha adquirido el problema de investigación.

Cuando me pones estrategias, rutinas y formas de utilizarlos, realmente estamos describiendo la participación; así no puede quedarse, tenemos que pasar a un segundo nivel, ¿cómo rebasamos esta participación?, yo creo que esa segunda es la explicación que he tratado de meter en tu tesis de por qué las personas permanecen en ese estado de analfabetismo y confieso que todavía no me da con el caso de Ana (T2t19).

Los datos parecen señalar que a circunstancias de este tipo se refieren Bourdieu y Passeron (1970: 19) cuando argumentan que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, donde se promueve la interiorización de los principios de una cultura considerada como legítima a manera de *habitus*.

VIVENCIAS EN EL COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN

Aunque la figura del comité tutorial puede adquirir visibilidad por la vía de reuniones particulares concertadas a petición de la tutora y la tutorada, lo usual en este caso particular es que sea visible de manera incompleta por la vía de los coloquios de investigación.

Mi trato hasta ahorita ha sido con mi tutora, sólo una entrevista que tuve con una lectora que me la dio allá, muy amable y todo, pero no ha pasado de eso (Ent1t2).

El análisis del dato permite recuperar el hecho de que la tutorada, por exposición regular a la experiencia, observa “en vivo” ciertos modos de asumir y hacer la actividad de investigación; recibe, por parte de algún integrante del comité tutorial, cierto reforzamiento en el modo de proceder científico, así como sugerencias de orden teórico, metodológico, lingüístico y de bibliografía especializada y señalamientos de ausencias y sugerencias de nuevas vetas de exploración, las cuales pueden resultar viables o no para los fines de la investigación.

Entonces habría que ver más críticamente, el problema no es como el tuyo, buscar un concepto y precisar resultados, yo creo que es al revés, hay que partir de una reflexión teórica para entender qué quiere decir nombrar, no concepto, y ahí va mi otra propuesta que es teórica y metodológica: partir desde la voz de ellos, aprender qué otras cosas

tienen ellos, yo no diría estrategias, lo que habría que empezar a trabajar es un marco teórico (L1C1).

En el coloquio de investigación también se promueve la familiarización de la tutorada con la convención retórica de la comunidad académica; el uso eficiente del tiempo y la exposición clara y sintética de las ideas; la discusión académica argumentada, la escucha atenta, la incorporación crítica de la crítica y la tolerancia al disenso como experiencia formativa y de crecimiento. En ciertas ocasiones, la experiencia del coloquio de investigación hace notar situaciones y actitudes con escasa posibilidad de formación; por ejemplo, cuando las oportunidades de diálogo académico se reducen a la escucha atenta y a la subordinación de la autoridad científica de los investigadores-tutores, acompañada de ciertas actitudes de indisposición a la crítica académica en los pares de formación, la cual suele ser confundida o asumida como agresión personal.

Recuerdo que en el primer coloquio sobre todo no nos dejaron hablar, no nos dejaron tiempo para responder a lo que nos dijeron y, ¿cómo que no dan chance de contestar?, ¿qué es eso?, y luego con la otra tutora que antes de que se defiende la alumna la defiende ella, me da esa idea de que aquí se exige esa subordinación y no me agrada porque es una parte donde uno se foguea mucho a recibir y a responder a las cosas... Otra cosa que no me agrada mucho es lo que pasa en el grupo, de que cualquier crítica que tú hagas a otro trabajo se lo toman como que estás atacando a la persona (Ent1t2).

Como ritual académico, el coloquio de investigación no deja de ser un espacio fructífero de formación para el oficio de investigador; sin embargo, en ciertas ocasiones se convierte en un espacio propicio para la *lucha científica*, donde el diálogo raras veces se logra, y a lo

más que se llega es al desencuentro de puntos de vista sobre un mismo objeto. Esta situación le demanda a la tutorada poner en actividad la capacidad de mediación y apertura a tales puntos de vista, así como el desarrollo de una actitud crítica-reflexiva para tomar decisiones argumentadas que apoyen al avance cualitativo de su investigación.

Me parece muy interesante esta idea de definir los conceptos vistos a la luz de un lector, porque a mí me parece que está claro qué son las prácticas letradas, y me parece que están claras en función de la teoría de los nuevos estudios de literacidad que hacen una clara distinción entre prácticas letradas y eventos letrados (T2C3).

Circunstancias de esta naturaleza hacen notar lo que Bourdieu (1976) ha planteado con insistencia, al referir que el campo científico se asemeja a una arena de lucha, a un campo de batalla entre investigadores, donde se enfrentan maneras de conocer un objeto, métodos, campos temáticos y tipos de acercamiento que hacen notar el monopolio de la autoridad científica. Aunque éste no es el caso, se alcanza a percibir que cuando el diálogo académico se logra entre los participantes del coloquio de investigación, puede ocurrir que el investigador en formación manifieste cierta indisposición a recibir la crítica, actitud que deja escasas posibilidades para el crecimiento intelectual, la movilización del pensamiento y la interiorización de ciertos *habitus científicos*.

Si yo hago observaciones individuales cara a cara, o las hago en un coloquio y el estudiante se enoja, debe dedicarse a otra cosa, porque no es una crítica destructiva la que se hace, sino es mover el pensamiento; esa es la única manera de crecer intelectualmente, de manera que si uno está en proceso de formación, ese crecimiento va a ser el principio de muchísimos más; siempre es, convénceme de tus argumentos, yo te doy los míos (Ent1T2).

Como rito de legitimación, el coloquio de investigación puede ser un espacio propicio para la *simulación*, donde es posible percibir en algunos investigadores-lectores una escasa participación en la formación del tutorado como investigador, y también una escasa participación como lectores críticos. Este *modus operandi*, además de dar el mensaje de ausencia de respeto académico hacia el investigador en formación, genera un sesgo importante sobre ese estado de cosas a sancionar y consagrar al ser sustentadas en la exposición oral y no en la lectura crítica de los avances de investigación.

Hay comités tutoriales que son muy participativos, que pueden haber leído el documento y darle seguimiento al estudiante y todas sus observaciones son absolutamente pertinentes; hay otras experiencias donde se observa que no se ha leído el documento, eso no significa que sean observaciones impertinentes, pero están basadas más en la exposición del estudiante que en lo que escribió el estudiante, y ahí hay un sesgo importante, porque hay dos habilidades, una es poder escribir y otra es poderse comunicar por vía oral (Ent1t2).

Dicho de otro modo, el coloquio de investigación, como espacio institucionalizado para la interlocución crítica y la promoción del crecimiento académico, personal y experiencial del investigador en formación, y por el contacto directo con la comunidad de investigadores, demanda ciertas innovaciones para continuar vigente como espacio propicio que contribuya a la formación para el oficio de investigador.

CONSIDERACIONES DE CIERRE

Una mirada de conjunto a los datos hasta aquí presentados permite percibir que la relación de tutoría analizada va más allá de la socialización y la transferencia de conocimientos;

de manera coincidente con Owler (cit. por Green, 2005) y Sánchez (2000b), en la tutoría se promueven procesos de socialización e interiorización individual de ese *capital cultural* eficiente, especializado (capital científico), propicio para ejercer con rigor el oficio de investigador; asimismo, se promueve una formación en aspectos técnico-instrumentales de investigación para la producción de una buena tesis; en las formas probadas por la tradición científica circulante de intervenir en la realidad para ser analizada, comprendida y explicada; en las modalidades actuales de abordar los hechos y fenómenos sociales y humanos; en la enseñanza de las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción; y en los modos personales de la tutora de acercarse a la realidad empírica y de generar conocimiento.

Tales aspectos, señalados en el párrafo anterior, llevan a afirmar, en el marco de los estudios de doctorado en educación, que la formación para el oficio de investigador educativo que aquí se ha analizado de manera asociada a la relación de tutoría, involucra un alto grado de exigencia académica, así como un trabajo independiente disciplinado por parte del sujeto en formación, y todo ello favorece no sólo el logro de un avance cualitativo en la generación de conocimiento de frontera, sino el desarrollo e interiorización de ciertas disposiciones académicas que posibilitan ejercer con rigor el oficio de investigador.

Acciones académicas formativas de esta naturaleza muestran incidencia favorable en el proceso de formación para el oficio de investigador, donde la socialización académica por la vía de la interlocución crítica, el modelamiento *in vivo* de un amplio capital científico y su puesta en práctica en una investigación concreta, posibilitan el desarrollo e interiorización de disposiciones de orden epistemológico, así como para pensar en términos metodológicos, para el desarrollo del trabajo

de campo, para el análisis riguroso del dato, y para la construcción de explicaciones de sentido, disposiciones lingüístico-gramaticales y ciertas disposiciones de orden evaluativo, tal como se evidenció en el caso analizado.

Del análisis de esta serie de disposiciones académicas, referidas en el párrafo anterior y desglosadas con mayor profundidad en apartados anteriores, es posible derivar que las disposiciones de orden epistemológico ocupan un lugar central, puesto que su función básica consiste en proveer de elementos para asumir un posicionamiento particular en tal o cual lógica de producción de conocimiento, para generar ideas reflexionadas con fundamento teórico-conceptual, para realizar procesos de ruptura epistemológica y generar conocimientos con rigor científico (teórico-metodológico), así como para dar cuenta del involucramiento personal con el objeto de estudio y realizar ciertos distanciamientos analítico-mentales que favorezcan un uso riguroso del material empírico recolectado.

Respecto al coloquio de investigación, éste funciona como espacio institucionalizado para la interlocución académica, propicio para que la tutorada vislumbre lo que se espera de ella como investigadora; en estos espacios se promueve su familiarización con aquellos sistemas lógicos y estilos comunitarios de producción de conocimiento asociados a lo que se suele denominar como cultura académica institucional, cultura del programa y cultura de investigación. Se muestra como un espacio propicio para la *subordinación* del tutorado frente a la autoridad científica y para la *lucha científica* entre investigadores, así como para la *simulación* de diálogo académico y el escaso compromiso de algunos investigadores-lectores como lectores críticos, aspectos que remarcan la necesidad de incorporar ciertas innovaciones en su dinámica de desarrollo.

REFERENCIAS

- BARTHES, Roland (1987), *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1976), "Le champ scientifique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 88-104.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de trois études d'ethnologie kabyle*, París, Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001*, Barcelona, Anagrama.
- BRADBURY-Jones, Caroline, Fiona Irvine y Sally Sambrook (2007), "Unity and Detachment: A discourse analysis of doctoral supervision", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 6, núm. 4, pp. 81-96.
- CHARTIER, Roger (2005), *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, Estudios sobre historia cultural.
- COFFEY, Amanda y Paul Atkinson (2005), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Antioquia, Universidad de Alicante.
- FOUCAULT, Michel (1982), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- FUENTES-Amaya, Silvia (2006), "Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales", en Marco Antonio Jiménez-García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 229-248.
- GÓMEZ-Sollano, Marcela (2006), "Investigación, formación y conocimiento en educación. De lo parametral a la potenciación", en Marco Antonio Jiménez-García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 61-84.
- GREEN, Bill (2005), "Unfinished Business: Subjectivity and supervision", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163.
- HAMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- HIDALGO-Guzmán, Juan Luis (2000), *Investigación educativa, una estrategia constructivista*, México, Castellano editores.
- HON Kam, Booi (1997), "Style and Quality in Research Supervision: Supervisor dependency factor", *Higher Education*, vol. 34, pp. 81-103.
- LAHIRE, Bernard (2006), *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- MILES, Matthew B. y Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage.
- MORENO-Bayardo, María Guadalupe (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- OROZCO-Fuentes, Bertha (2006), "Usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria", en Marco Antonio Jiménez-García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 101-117.
- SÁNCHEZ-Puentes, Ricardo (2000a), *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ-Puentes, Ricardo (2000b), "La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado", en María Guadalupe Moreno-Bayardo (coord.), *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma del Carmen, Cuadernos de investigación, 5, pp. 115-133.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (1998), *Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, SAGE Publications Inc.