



El papel de la tutoría en la formación de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación



En el desarrollo de la obra, el lector percibirá que el término formación es concebido a manera de función formadora orientada hacia la dinamización del proceso de transformación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos humanos contribuye a dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre; es decir, hay un reconocimiento explícito de que el ser humano tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir a su configuración interna, pero también se reconoce que se

forma sobre la base de mediaciones, donde otro ser humano puede fungir como mediador.

Desde esta perspectiva se reconoce que en la relación de tutoría para formar investigadores, el investigador-tutor funge como mediación humana que promueve la socialización-interiorización-recreación de una serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo, de manera asociada a un proceso de formación prolongado y al ejercicio práctico de las diversas tareas que comprende la actividad de investigación.

El papel de la tutoría en la formación de *habitus científicos*
en estudiantes de doctorado en educación

COLECCIÓN GRADUADOS
Serie Sociales y Humanidades

Núm. 3

José de la Cruz Torres Frías

El papel de la tutoría en la formación de *habitus científicos*
en estudiantes de doctorado en educación

Universidad de Guadalajara

2014

Primera edición, 2014

D.R. © Universidad de Guadalajara

Centro Universitario
de Ciencias Sociales y Humanidades

Coordinación Editorial

Juan Manuel 130

Zona Centro

Guadalajara, Jalisco, México

Obra completa ISBN 978-607-742-034-7

Vol. 3. ISBN E-book 978-607-742-051-4

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

Esta edición fue financiada con recursos del Programa de Fortalecimiento Académico del Posgrado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I ■ Sujeto, objeto y contexto	13
El investigador y su objeto de estudio: acercamiento autoetnográfico	13
De-construcción del interés de conocimiento	22
El campo de la investigación educativa: algunos rasgos generales	26
Posgrado en educación y formación de investigadores	31
Tutoría para formar investigadores en posgrado	33
CAPÍTULO II ■ Campo, capitales y <i>habitus científicos</i>	42
Acercamiento a la teoría de los campos y la teoría del <i>habitus</i>	42
El campo científico: un referente para la comprensión	47
Tutoría para formar investigadores: acercamiento desde la teoría de los campos y la teoría del <i>habitus</i>	50
El acceso al des-cubrimiento de <i>habitus científicos</i>	59
CAPÍTULO III ■ Vida íntima de la relación de tutoría	68
El contexto académico de la tutoría para formar investigadores	68
Problematizar y focalizar. El caso de Eloísa y María	77
Dialogar y pensar con el otro. El caso de Mónica y Karla	101
Usos de la teoría. El caso de Clara y Fabián	128
Discursos sin diálogo. El caso de Laura y Silvia	158

CAPÍTULO IV ■ El papel de la tutoría en la formación de <i>habitus científicos</i>	183
Tutoría para formar investigadores de la educación	183
Socialización académica del oficio de investigador educativo	185
Disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo	197
CONCLUSIONES	199
ANEXOS	210
1. Guía de entrevista temática para tutores	210
2. Guía de entrevista temática para tutorados	212
BIBLIOGRAFÍA	214

A mis padres y hermanos

A mi tutora

Por su acompañamiento académico, apoyo y calidad humana

A mis lectores

Por su aportes al desarrollo de mi formación académica

A tutores y tutorados participantes en esta investigación

Por su colaboración, sin la cual no existirían estas palabras

A mis pares de formación

Por su amistad y conocimientos compartidos

A mis profesores

Por su contribución a mi desarrollo académico y experiencial

Al Conacyt

Por su apoyo financiero durante mi formación de doctorado

INTRODUCCIÓN

Como objeto de estudio, la formación para la investigación se ha abordado desde los procesos y prácticas, actores, condiciones institucionales, programas y experiencias particulares. A pesar de este interés por conocer lo que ocurre en términos de formación para el oficio de investigador, el campo científico de la investigación educativa mexicana se reconoce como un campo temático con escaso desarrollo.

Si bien se reporta mayor conocimiento y especificidad sobre los saberes que formadores y formandos requieren desarrollar para llevar a buen término la formación para la investigación, de manera asociada a una relación de tutoría, es posible apreciar la inexistencia de estudios que aborden la *vida íntima* de tales procesos y/o prácticas y que profundicen en el re-conocimiento de aquellos elementos disposicionales que dan forma a los *habitus* del investigador educativo y las maneras de propiciar su incorporación.

En esta línea de conocimiento se inscribe la presente investigación, con la cual se ofrece al lector un *acercamiento a la vida íntima* de la relación de tutoría para formar investigadores en el marco de un programa de doctorado en educación, ubicado en la segunda universidad pública más importante del país, adscrito al Padrón Nacional de Programas de Posgrados de Calidad (PNPC). Tal acercamiento se realizó con la firme intención de des-plegar y des-cubrir qué se promueve que haga el estudiante de doctorado en educación en la relación de tutoría, con posibilidad de aportar a la evolución e incorporación de ciertos *habitus científicos*, e inferir qué *habitus* interioriza de manera asociada a dicha relación académica.

El desarrollo de este acercamiento a la vida íntima de la relación de tutoría no tiene ninguna intencionalidad prescriptiva o normativa sobre la formación de investigadores educativos, tampoco se realizó con la intención de generar una propuesta educativa; más bien se hizo un trabajo de investigación riguroso que aporte a dicho conocimiento, y que el saber recuperado pueda fungir como *foco orientador* de los procesos de formación para este oficio en términos de *habitus científicos*, en los cuales se requiere incidir durante los estudios de doctorado en educación.

Conforme avance la obra, el lector percibirá que el término formación es concebido a manera de función estructuradora orientada hacia la dinamización del proceso de transformación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se concientiza que la intervención de los modos humanos contribuye a dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre; es decir, hay un reconocimiento explícito de que el ser humano tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir a su configuración interna, pero también se reconoce que se forma sobre la base de mediaciones, donde otro ser humano puede actuar como facilitador.

Desde esta perspectiva se reconoce que en la relación de tutoría para formar investigadores, el investigador-tutor funge como mediación humana que promueve la socialización-interiorización-recreación de una serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo, de manera asociada a un proceso de conformación prolongado y al ejercicio práctico de las diversas tareas que comprende la actividad de investigación.

Si bien la relación de tutoría inicia en el encuentro cotidiano cara a cara entre investigador-tutor y tutorado, ésta avanza hacia un semi-colegio de discusión-formación, representado por la figura del comité tutorial, integrado en la mayoría de las veces por el investigador-tutor y dos investigadores-lectores, de quienes se espera una participación activa en los coloquios de investigación o en reuniones particulares, donde desarrollen un trabajo conjunto que conserve un carácter artesanal, hasta alcanzar la realización de una comunidad de investigación-formación, donde se aporte al avance profesional del tutorado, se promueva una visión-evaluación multi o pluridisciplinaria del objeto de estudio, se propicien movimientos en la mirada, el desarrollo de rupturas epistemológicas y la interiorización-reforzamiento de ciertas disposiciones académicas para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo.

Como expresión de la vida íntima de los procesos de formación, la tutoría adopta una forma interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado a razón de la formación 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 conformación de ciertos *habitus científicos*, caracterizados por una especie de espíritu teórico y rigor científico; en su desarrollo es posible apreciar que el tutorado vive momentos de debilidad, llantos, quejas y regaños, que en ocasiones muy escasas se comparten por ser una experiencia académica íntima.

En este proceso, el investigador que es invitado a participar en una investigación como la presente, se siente escuchado por un tercero que le resulta ser desconocido, le surgen dudas sobre el tipo de información que se recuperará y el uso que se hará de ella, piensa en las distorsiones posibles a las cuales se expone tal información; sin embargo,

cuando se establecen lazos de confianza y seriedad en el trabajo de investigación y en el uso de la información, no sólo se abren espacios para recuperar el punto de vista de sus actores y clarificar lo vivido, sino que se accede a la vida íntima de la formación sin dejar de lado su naturaleza compleja, delicada y multidimensional.

Para dar cuenta de lo que ocurre en términos de *habitus científicos* de manera asociada a la relación de tutoría para conformar investigadores educativos, la atención se centró en las interacciones *vis à vis* que tienen lugar en cada encuentro de tutoría (tutor-tutorado) y en los coloquios de investigación (comité tutorial-tutorado); el basamento teórico que sustenta dicho acercamiento articula los planteamientos de la teoría de los campos de producción simbólica y la teoría de la práctica o del *habitus*, con aquellos aportes conceptuales de algunos teóricos de la formación y de la formación para la investigación.

Al tomar en consideración la naturaleza de las prácticas de tutoría para forjar investigadores, que tienen lugar durante la formación doctoral en educación, se decidió realizar un *estudio de casos con enfoque cualitativo* que incorporara también el punto de vista de sus actores. La recuperación de la información se realizó durante un periodo de dos años y medio por la vía de grabaciones de audio y entrevistas temáticas; los datos obtenidos se analizaron con apoyo en la propuesta de la Teoría Fundamentada. Cabe señalar que en el proceso de análisis del dato construido fue necesario incorporar otros aportes teórico-conceptuales para nutrir la comprensión de los casos y enriquecer los hallazgos obtenidos.

La presente obra se ha organizado en cuatro capítulos, en el capítulo uno se desarrolla un acercamiento autoetnográfico (autoreflexivo) sobre el investigador y su involucramiento con el objeto de estudio; se procede a plantear un proceso de-constructivo del objeto de estudio; se da cuenta de algunos rasgos generales del campo científico de la investigación educativa, del posgrado en educación y la formación de investigadores educativos, y se analiza el estado actual que guarda el conocimiento sobre la tutoría para formar investigadores en posgrado.

En el capítulo dos el lector dispondrá de un acercamiento a la teoría de los campos de producción simbólica, la teoría del *habitus* y al campo científico como referente global para la comprensión, así como una aproximación a la comprensión de la tutoría para formar investigadores desde la teoría de los campos y la teoría del *habitus*; además, se plantea al lector el proceso que se siguió para acceder al descubrimiento de *habitus científicos*.

En el capítulo tres el lector se adentrará al conocimiento de la vida íntima de la relación de tutoría; al inicio se plantea un panorama sobre el contexto académico donde se desarrolló la tutoría para formar investigadores, y a continuación se presenta cada caso organizado en ocho ejes: 1) los agentes de la relación de tutoría, 2) naturaleza de la relación de tutoría, 3) formación para el oficio de investigador, 4) estrategias

de formación para la investigación, 5) capitales y disposiciones académicas, 6) algunos rasgos de violencia simbólica, 7) rito de legitimación: el coloquio de investigación, 8) consideraciones de cierre.

En el capítulo cuatro, como producto del análisis de intercasos, se ofrece al lector un ejercicio de comprensión del papel que juega la tutoría en la formación de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación; en él se da cuenta de su naturaleza en la conformación de investigadores de la educación, del proceso de socialización académica para el oficio, de las disposiciones, esquemas y *habitus* que son promovidos por los investigadores-tutores de manera asociada a la relación de tutoría. Al final del documento, se presentan las conclusiones, algunos anexos y la bibliografía.

CAPÍTULO I

Sujeto, objeto y contexto

El investigador y su objeto de estudio: acercamiento autoetnográfico¹

La producción de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa abarca una variedad de tareas, entre ellas se encuentra la de objetivar el involucramiento personal con el elemento de estudio y sus posibles injerencias en tal producción de conocimiento. Dar cuenta de este rasgo epistemológico en la actividad de investigación se torna indispensable cuando el investigador asume un doble papel (Anderson, 2006): como *pertenaire* del grupo social bajo estudio y como investigador en el campo social de conocimiento para el cual se forma, tal como ha ocurrido en esta ocasión.

Para dar cuenta de dicha actividad, se ha elegido un acercamiento desde la autoetnografía analítica (Anderson, 2006; Atkinson, 2006; Denzin, 2006), donde la autoreflexividad sobre el propio proceso de investigación (Atkinson, 2006) es asumido como insumo principal. Apoyado en la aplicación de la entrevista temática que se diseñó para los tutorados (ver anexo 2), recuperé la travesía académica desde mis estudios de grado hasta mi formación doctoral con la finalidad de incorporar elementos que permitan dar cuenta desde dónde habla el autor de esta investigación y con qué elementos académicos participa en su proceso de formación como investigador, dar a conocer la relación subjetiva que mantiene con su objeto de estudio, la manera como dicha relación entra en juego en la construcción del conocimiento, así como el distanciamiento analítico realizado en el análisis riguroso del dato construido.

Para dar inicio a esta actividad, quiero mencionar que mi formación profesional para el campo educativo inició durante el tercer año de bachillerato con mi área de especialización en psicopedagogía, donde tuve mi primer contacto con algunos teóri-

¹ Un agradecimiento especial a José Antonio Rodríguez Arroyo por su valiosa colaboración en el desarrollo de la entrevista.

cos de la educación. Al concluir este nivel de estudio tomé la decisión de continuar mi formación académica de grado en este ámbito de conocimiento, así realicé mis estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación con esa visión multidisciplinaria de lo educativo desde la tradición francesa, muy en boga en México en los años de 1990.

Mi primer contacto con la “investigación educativa” estuvo asociado a una serie de cursos que introducían al estudiante a “la aventura del trabajo intelectual”, “al camino de la investigación científica” y por qué no, hasta la “elaboración de tesis en 40 días”. Esta serie de cursos, que más bien me daban la impresión de una “colección” de nombres que de saberes, enfatizaban esa visión de la investigación como “etapas” o “pasos a seguir” en “el método científico”, tan criticado y poco sostenible en estos momentos de la historia de la ciencia (Poper, 1980; Latour, 2001; Wallerstein, 2002).

En los demás cursos que integraban mi formación profesional se abordaban las hoy nombradas ciencias de la educación (psicología de la educación, sociología de la educación, etc.), con las cuales me transformé poco a poco, y sin una clara conciencia de ello, en consumidor de los productos de investigación, en “aficionado” de la investigación educativa. ¿Cómo hablar de currículum sin haber leído a Ángel Díaz Barriga, María De Ibarrola, Margarita Panza y Raquel Glazman?, ¿cómo intervenir en clase de política educativa sin haber consultado a Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo?, ¿cómo participar del debate epistemológico entre pedagogía, educación y ciencias de la educación sin haberse aproximado al trabajo de Alicia De Alba y Carlos Ángel Hoyos Medina?, ¿cómo opinar sobre investigación educativa sin conocer los textos de Rojas Soriano, Zubizarreta, Sampieri y Guillermina Baena?

Esta “conversión” de extraño a aficionado de la investigación educativa, producto de la educación universitaria, me condujo a la búsqueda de explicaciones sobre los procesos de formación para la investigación en estudiantes de informática administrativa en la universidad donde realicé mis estudios; inquietud que en su momento no supe canalizar al ámbito de la educación.

En paralelo a este ejercicio que ingenuamente llamé “investigación”, en mi mente circulaba la pregunta: ¿cómo se forja un investigador educativo?, ¿su formación es igual o diferente a otros investigadores? Esta última pregunta deja entrever las huellas de los planteamientos filosóficos de Mardones y Ursúa (1983) sobre el debate entre ciencias naturales y ciencias del espíritu, entre visión galileana y visión aristotélica en las ciencias sociales y humanas. Pasaron tres años para madurar esa idea como pregunta de investigación.

Durante esos tres años que duró la “rumia”, tuve la oportunidad de colaborar como “asistente” de investigación, me inscribí en una serie de cursos y diplomados que van desde epistemología de la investigación y metodología de la investigación educativa, hasta un diplomado sobre “formación de investigadores”, los cuales se quedaban en teoría de la investigación. Después de esta experiencia teórica me dieron la oportunidad de dar algunos cursos de metodología en la misma universidad donde me formé

–tremendo compromiso que me obligó a llenar algunos vacíos académicos y a tratar de profundizar en esto de la investigación educativa y de la formación para la investigación– tal experiencia favoreció el paso de aficionado a “cómplice-aficionado” de la investigación educativa.

Para ese entonces ya se hablaba del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y su segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE), el cual por cierto cobró revuelo en mis ex profesores, todos querían ir al congreso, tal “mérito” implicaba elaborar una ponencia y obtener un dictamen favorable por el comité científico del COMIE. También se hablaba de los estudios de posgrado, con énfasis particular en la especialización y la maestría, en menor grado sobre el doctorado; se comentaba la importancia de realizar los estudios de posgrado en programas adscritos en el entonces Padrón de Excelencia (PE) del Conacyt, por su prestigio académico.

Este hontanar de información y mi insatisfacción académico-formativa me impulsó a migrar del sureste al centro-occidente del país, en búsqueda de esos procesos formativos serios y rigurosos en materia de investigación. El programa de maestría que me gustó en ese momento y que se ajustaba a mis condiciones económicas fue la maestría en investigación educativa que se ofertaba en la Universidad de Guanajuato. En esta experiencia profundicé sobre teoría de la investigación educativa, pero con una carente práctica de investigación.

Durante ese proceso viví lo que Castelán (1993), Yuren (1995), Hirsch (1996), Galán (1993) y Béjar y Hernández (1996), habían identificado en los posgrados: maestrías que parecían reforzar estudios de licenciatura, profesores que no habían realizado investigación, ausencia de elementos teóricos, predominaba la idea de que cualquier egresado de una carrera sabía elaborar un trabajo de “investigación”; a esta situación académica se agrega el tener que trabajar durante los estudios. Hoy puedo decir que soy un “sobreviviente” del sistema educativo nacional, de esos procesos de deformación escolar en los cuales muchos estudiantes nos hemos visto involucrados.

En dicha experiencia elaboré como tesis de grado un estudio comparativo sobre formación de investigadores en programas de maestría (Torres, 2005). Puedo decir que el tema de la formación para la investigación es un asunto que me interesa, que me apasiona, y que de manera relativa, trabajo desde la licenciatura en un doble juego que ha involucrado formarme como investigador, e indagar de manera paralela lo que hay que conocer y saber hacer para generar información por la vía de la investigación rigurosa.

De este proceso se derivaron algunos aprendizajes: *a*) que la formación para el oficio de investigador en el nivel de estudio de maestría proporciona ciertos elementos teórico-epistemo-metodológicos básicos que son susceptibles de mejora hasta alcanzar la autonomía e independencia intelectual y el desarrollo de investigaciones con metodologías novedosas y construcciones teóricas originales, objetivo principal de la formación

doctoral; b) que los espacios curriculares denominados Seminarios de Investigación y la relación de tutoría que allí se desarrollan, son elementos “clave” en la formación del investigador; c) descubrí la relevancia y el gusto por la idea de difundir los resultados de investigación bajo el formato de artículo y ponencias.

Al reconocer mis vacíos de formación y de conocimiento, y motivado por la inquietud de profundizar en el saber sobre formación de investigadores educativos de manera asociada a la relación de tutoría, tomé la decisión de emprender mis estudios de doctorado; consideré que con la experiencia acumulada estaba en condiciones académicas para realizarlos. Puedo decir que conozco mi campo educativo desde la teoría, la práctica docente, la educación continua, la administración y en cierto grado desde la investigación, entonces valoré mi experiencia y me hice el propósito de entrar a un programa de doctorado en educación de excelencia académica.

Así inicia mi travesía de formación doctoral, para el oficio de investigador educativo, con bases académicas de calidad dudosa, pero con un alto grado de compromiso y pasión por la formación de investigadores educativos, con el conocimiento fundamentado de que la relación de tutoría es un elemento clave en la conformación del investigador; asunto central que aquí se aborda como objeto de estudio.

Al terminar la maestría me di cuenta de que no sabía hacer una investigación en forma y con el rigor requerido, sí hice un trabajo de tesis, pero tenía muchos vacíos, entonces dije: “si de verdad me quiero formar como investigador para hacer investigación de buena calidad, tengo que hacer un doctorado de excelencia académica donde tenga contacto con investigadores que tienen una trayectoria como tal, con ellos voy a aprender”; ya estaba cansado de tener maestros con formación carente en investigación (Ent-autor).²

La vida del Distrito Federal no me gusta, así que busqué un programa de excelencia en los estados y fue éste el que me gustó por su línea de enseñanza aprendizaje, donde se abarca la preparación para la investigación. Aquí encontré un terreno fértil para mis ideas de investigación, pero también un espacio propicio para gozar el proceso y para hacer amistades, pues la formación doctoral es un pretexto para afianzar vínculos académicos con tus pares, para continuar en esta actividad con otros proyectos, aunque no todos muestran disposición para ello.

Cuando salí de Guanajuato, fue con la convicción de que iba a gozar la formación doctoral con todas sus implicaciones, cuando me aceptaron en el propedéutico y me asignaron como tutor provisional a la doctora Moreno, ella me insistió también en gozar el proceso de formación doctoral (Ent-autor).

² Entrevista con el autor.

En lo general, mi formación doctoral me gusta, no pierdo de vista que si elegí un programa de excelencia es porque se requiere un alto grado de exigencia; sin embargo, quiero puntualizar que este nivel tiene muchas tensiones y desilusiones, se requiere aprender a tolerar, a no construir falsas expectativas o poco fundadas de lo que uno puede esperar en el proceso de formación. Si uno ya decidió entrar a un programa de esta naturaleza, entonces no se tiene qué esperar el rigor de fuera, uno se tiene que exigir y dar de sí lo mejor porque es en beneficio de su formación.

Asumir que la formación es de uno, que uno tiene que aprender a hacer las cosas lo menos peor posible, tener compromiso y responsabilidad con la formación, contigo, con tu tutor, con todo lo que involucra, porque además, nos pagan por aprender un oficio (Ent-autor).

Esta actitud de autoexigencia académica tiene que ver con el reto principal que me he propuesto: aprender bien el oficio de investigador y que se refleje en un documento bien elaborado; tal reto me ha obligado a estar ahí todos los días, reconocer mis limitaciones, mis vacíos y poder decir: “pude hacer esto pero me falta más”; tener más apertura, flexibilidad y humildad frente al conocimiento, reconocer que aún queda mucho camino por recorrer y que a pesar de que concluya mi formación doctoral habrá cosas por aprender y mejorar. También ha involucrado entender e incorporar las sugerencias que mi tutora hace sobre mi trabajo de tesis; en este sentido, la relación de tutoría se ha convertido para mí en un elemento clave en la formación para el oficio de investigador.

Mi tutora y yo estamos convencidos de que este proceso de aprendizaje se requiere gozar, apostamos porque la relación de tutoría sea respetuosa, estrecha, cercana, amistosa, y que no por ello se va a consentir la entrega de cualquier tipo de trabajo; es un espacio académico donde hay que decir de manera directa las cosas, duelan o no. Puedo reconocer que hay una estima personal mutua, pero sabemos establecer las diferencias entre lo personal y lo académico; coincidimos en que la recuperación de la condición humana de los involucrados en este proceso contribuye al logro del objetivo de la formación doctoral, pero también al gozo de de la misma.

En ese sentido, mi relación de tutoría ha sido central porque considero que el objetivo es que el investigador desarrolle la independencia y la autonomía intelectual, hasta el grado de tener la convicción de decir: “esto que argumento está bien, pero esto no”, que uno desarrolle la seguridad en sí y sobre lo que se produce. Sobre la base de esta convicción compartida con mi tutora, ella me ha dejado relativamente solo, respeta mis posibilidades, mis capacidades, pero también promueve el progreso de mis limitaciones; tal actitud va orientada a que yo sea independiente, que desarrolle la autonomía intelectual.

[...] ha sido central en el desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual, de respetar mis capacidades y posibilidades, pero también de valorar la parte humana; uno se siente atendido, escuchado y valorado como persona y como académico (Ent-autor).

Desde esta perspectiva, mi participación en la relación de tutoría es activa, llego con productos y de buen estado de ánimo, hay una exigencia mutua; ella me dice: “vacaciones para un estudiante de doctorado no hay”, eso me indica que hay que continuar con el trabajo. Cuando regresamos de “vacaciones” platicamos sobre el avance, pero antes me va a platicar qué hizo ella, alguna ponencia, un capítulo de libro o conclusión de algún libro; de mi parte también le he solicitado que me exija, he aprendido que no hay otra manera de hacer un buen trabajo y desarrollar una buena formación que exhortándose a sí mismo y demandando al otro que te conmine para dar más, porque como ella dice, la formación doctoral se hace una vez y eso quiere decir que hay una sola oportunidad para aprender el oficio de manera sistematizada y aprovechar el proceso en el que uno ha decidido estar involucrado.

Por mi manera de ser, le he insistido a mi tutora que me exija, y si no me exige, yo sí le demando; en el coloquio me decía, es que hay más violencia de allá para acá; es cierto, yo llevo con el montón de trabajo y lo revisa todo con minuciosidad, eso me gusta (Ent-autor).

En cuestiones de aprendizaje del oficio, quiero decir que ha sido un trabajo de todos los días, de mucha corrección, es entender lo que me dice mi tutora, ver lo que tengo escrito y mejorar lo hecho al escuchar las grabaciones y recuperar algunas sugerencias o puntos de vista de los sujetos de investigación (tutores); ese estar ahí todos los días en el teje y maneje es un trabajo cansado, pero me siento afortunado en el sentido de que tengo cinco tutorías, cuatro casos de relación de tutoría que analizo como parte de mi tesis, más mi propia tutoría, entonces, lo que se le pasó por alto a mi tutora, lo puedo recuperar en los otros casos; dicho de otro modo, hay cierto grado de implicación con mi objeto de estudio y el aprendizaje paralelo del oficio de investigador.

Dada la naturaleza de la investigación que desarrollo, el mayor reto es aprender las cosas del oficio, aplicar en el mismo trabajo lo que aprendo y corregir en automático aquello que el mismo trabajo de campo me indica que está mal, entonces, es un triple esfuerzo que me obliga a estar ahí todos los días (Ent-autor).

Realizar este tipo de investigación desde una posición *native*, donde se asume el papel de investigador y se indaga de manera paralela la vida íntima de una relación académica en su acontecer cotidiano durante el proceso de formación doctoral, al cual, de la misma manera que los sujetos participantes, el investigador se encontró expuesto,

resulta complicado, pero no imposible de llevar a cabo; tal complejidad abarca dos grandes ámbitos: el metodológico y el epistemológico.

En el plano metodológico se requirió precisar la seriedad del trabajo, construir un lazo de confianza sostenido durante todo el proceso de investigación-formación, mantener la prudencia, la confianza y el respeto con mis pares de formación; fue necesario convencer a los actores de la importancia de su participación en el desarrollo de la investigación, pero también se requirió comprender y clarificar las inquietudes de los sujetos de investigación sobre los posibles usos de la información recuperada, tal como fue señalado de manera coincidente por los tutorados durante la sesión de entrevista.

Para mí fue algo muy importante colaborar contigo, al principio fue incómodo porque uno se siente escuchado por un tercero que no sabe uno quién es, es un desconocido, aunque sé que el *casete* es para ti y te conozco, es algo que se queda para mucha gente y no sé qué es lo que van a tomar de ahí o si se va a distorsionar, pero, iba a haber este proceso de diálogo para clarificar lo que está ahí (Ent1t1).³

Involucré la apertura de espacios de diálogo con los actores para clarificar y precisar las vivencias, y ese punto de vista condujo a buscar la manera más pertinente de acceder a una vida íntima sin alterar su dinámica cotidiana y sin generar la sensación de vigilancia e intromisión inoportuna.

Finalmente uno tiene momentos de debilidad en las relaciones de tutoría, hay llantos, hay quejas, hay regañones, una relación de tutoría es algo muy fuerte, algo muy cercano, y uno no quisiera contarle a todo mundo lo que pasa ahí dentro, hubo momentos en que uno se quiebra, pues hay que apagar la máquina porque es un momento muy personal, yo creo que hay que dejarlo claro, no es malo, cada quien tiene derecho a su privacidad, ¿no?, pero después se acostumbra uno a la máquina, finalmente es un aparato (Ent1t1).

Al asumir tal posición de *native* en la actividad de investigación, en el plano epistemológico, fue necesario mantener cierto grado de distanciamiento personal y afectivo con los pares de formación que fungían como sujetos de investigación, sin perder de vista que como informantes claves estaban receptivos a todo lo que hiciera o dejara de hacer; entonces tuve que desarrollar una actitud de imparcialidad y prudencia en mi actuar cotidiano, y cuando la emoción me ganaba en el proceso, por las tardes reflexionaba sobre mis acciones y sus efectos en mis informantes y pares de formación, asumía las consecuencias de mis actos y trataba de matizar de manera sutil la situación, de tal manera que no entorpeciera la participación de ellos en esta investigación.

³ Entrevista 1 con el tutorado 1.

También abarcó mucho trabajo de comprensión de sus conductas, actitudes y acciones, tanto en los seminarios generales que compartíamos, como de las grabaciones de tutoría y los coloquios de investigación; involucró mucha discrecionalidad sobre lo que ocurría en sus encuentros, implicó animar a cada uno de ellos con mensajes por *e-mail* cuando la situación no iba por buen cauce, motivarlos para continuar con más ánimo en el proceso de formación y seguir con las grabaciones de audio de su experiencia de tutoría.

Durante el análisis del dato fue necesario estar en reflexividad permanente y mantener una vigilancia epistemológica durante la revisión detallada de la información obtenida; este manejo riguroso del dato tiene que ver con el establecimiento de una distancia mental analítica, guiada por el planteamiento constante de una interrogante clave: ¿las afirmaciones que se argumentan están sustentadas en las unidades de significado extraídas del dato o es el producto de la comprensión de mi propio proceso de formación?

Tal vigilancia epistemológica favoreció el análisis riguroso y objetivo del dato, así como la confrontación permanente de los argumentos con el dato empírico, con la firme intención de que lo expresado esté sostenido en el punto de vista de los actores al recuperar segmentos de información expresados por ellos e incorporar *términos nativo* (Guasch, 1997) o código *in vivo* (Strauss y Corbin, 1998); parece que uno no tiene vida personal, pero en esta actividad uno vive y duerme con el problema de investigación y se despierta con soluciones posibles.

En esta experiencia he aprendido que en el trabajo de investigación no se puede seguir un *check list*, ni es pertinente tomar decisiones con ocurrencia de momento, hay que hacer un trabajo distinto, involucra un papel activo en la formación, en la generación de ideas, en la autodirección de los procesos y la autocorrección de esos procesos. Se requiere mucha reflexividad para no asumir el papel de receptor y consumidor de conocimiento, considero que un investigador no puede asumir esa actitud si no cuestiona la información, entonces, si no hay crítica ni problematización se dan por asentadas las cosas, de tal manera que la investigación y la ciencia pierden su sentido, su razón de ser.

Desde esta mirada, considero que la actividad de investigación tiene que ver con la generación de conocimiento con ideas fundamentadas, con un alto grado de rigor teórico-metodológico y un alto nivel de reflexividad y crítica de lo que se genera y de lo que se ha generado, es tener un acercamiento distinto para decir cosas diferentes a lo que otros han planteado, y eso no quiere decir cambiar la palabra y nombrar de manera diferente; conlleva a descubrir cosas que los demás pasaron por alto, pero que son relevantes para comprender un problema particular y dar cuenta de él de manera articulada y con un alto nivel de congruencia interna y externa; ahí es donde está la apuesta. También requiere humildad en el saber, reconocer que lo que uno puede aportar es una nimiedad, puesto que se han explicado múltiples objetos desde ángulos diversos, por tanto, el aporte será concreto pero sostenible con fundamento teórico-metodológico y empírico.

He aprendido también que, quien se va a dedicar a la generación de competencias por la vía de la investigación, requiere tener apertura al conocimiento y al desconocimiento, para aprender lo que no se sabe y para mejorar lo que sabe, además, hay que reconocer que en el trabajo de investigación no se deja de aprender, se necesita reflexionar, cuestionar, ser crítico para generar ideas nuevas; se requiere rigor en la actividad de investigación y consigo, que uno no sea laxo, no sólo aplicar alguna técnica o método y ya, sino analizar y comprender hasta dónde la estrategia metodológica y analítica asumida permite acceder a la realidad para ser analizada, comprendida y explicada. Cuando uno es riguroso con lo teórico-metodológico, me parece que hay evidencia de un espíritu científico; en el caso contrario se juega a hacer ciencia.

Aunque pueda generar la sensación de contradicción, en la actividad de investigación se requiere dedicación y pasión, hay que reconocer que el trabajo no sólo es racional, sino también emocional, es una elección con la cual es necesario estar apasionado, habrá momentos difíciles, pero por lo mismo continúa en dicha actividad, se mantiene ahí; ése es un aspecto fundamental que la gran mayoría de las veces no se dice, se borra, se desdibuja o no se ve pero está ahí, el ser humano no puede dejar de ser humano aun estando en el terreno de la ciencia.

Otro aprendizaje es que en una investigación de esta naturaleza sí es pertinente recuperar la mayoría de las grabaciones de tutoría posibles porque en cada una de ellas suele haber un elemento nuevo que ayuda a enriquecer la comprensión compleja del objeto de estudio, a visualizar sus dimensiones y matices, lo cual, me parece, es lo que aporta componentes para la generación de conocimiento de frontera; es decir, en el detalle está la riqueza, la novedad y la diferencia. Hay que reconocer que se repite mucha información, pero a pesar de ser abundante, su manejo para el análisis es posible aunque complejo; ahí es donde está el trabajo del investigador. Considero que no se trata de entrar con una mirada reduccionista al campo para recabar la información, sino con una mirada de amplio alcance que favorezca la obtención de material empírico pertinente y suficiente para construir respuestas sólidas a las preguntas de investigación planteadas.

En concreto, no se trata de duplicar esfuerzos ni de estar abrumado con tanta información para hacer la obra de la vida, tampoco se trata de sacrificar la riqueza del dato y la complejidad del objeto de estudio para dar suficiencia a un requisito académico, más bien se trata de aprender a ver la complejidad del fenómeno en estudio, aprender a delimitar las relaciones que interesa indagar, aprender a tomar decisiones pertinentes para acceder a la complejidad de ese objeto construido y generar explicaciones causales o de sentido con argumentos suficientes; conlleva a asumir las consecuencias de las decisiones tomadas y desarrollar la capacidad de apertura, tolerancia a la incertidumbre y flexibilidad para replantear y re-direccionar acciones en caso de ser necesario.

Al considerar estos elementos planteados es importante hacer las precisiones siguientes: en un trabajo de investigación de esta naturaleza, según sea el foco de interés

de conocimiento (el punto de vista de los actores, los procesos, las prácticas o todos los anteriores), es posible diseñar estrategias metodológicas diversas para el acercamiento a los sujetos de investigación y la recuperación del material empírico pertinente (el cual puede o no, provenir de fuentes vivas o sujetos-informantes).

Una posibilidad sería asumir y aplicar la propuesta de la Teoría Fundamentada, no sólo como una postura epistemológica frente al dato, sino también como método de investigación y de análisis de la información, donde su propia naturaleza sugiere partir de un interés particular de conocimiento y llevar a cabo el desarrollo del muestreo teórico de apertura, axial y selectivo de manera paralela al análisis del dato y la elaboración de reportes de investigación, esquemas o diagramas.

Tales acciones favorecen la delimitación refinada de los sujetos, los contextos y los momentos específicos para recuperar la información pertinente que ayude a dar cuenta de lo que ocurre en la vida íntima de los procesos de formación, además de reducir la cantidad de información a recuperar y facilitar su manejo en el análisis; sin embargo, no hay que perder de vista que, dependiendo de lo que se busque, será el tipo de “lupa” o “lente” que se utilice en la actividad de investigación.

Para cerrar este momento, quiero decir que haber de-construido de manera crítica mi proceso de formación en investigación, favoreció el que adquiriera conciencia acerca de que la búsqueda de comprensión-explicación de los procesos de formación para la investigación responde a esa búsqueda de alivio intelectual y de mayores posibilidades para propiciar procesos de formación con bases científicas sólidas, lo cual tiene que ver de manera directa con esas inquietudes de un profesor que aspira a ser investigador educativo, y que como parte de su formación y práctica estará presente en el acto de formación.

Analizada de manera conjunta esta realidad, favorece reconocer y pasar al plano de la conciencia que estoy marcado por “lo pedagógico”, que si bien no es del todo posible des-disciplinarme (Denzin citado en Hesse-Biber y Leavy, 2006), resulta de capital importancia nutrir la mirada (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2007), o el “lente” con el cual observar la realidad educativa, no como meros actos pedagógicos, sino como actos sociales que abarcan una formación permanente del individuo en su exposición y participación cotidiana en el mundo social en el que habita y en el campo académico para el cual se forma.

De-construcción del interés de conocimiento

Al ser consumidor de los reportes de investigación que generan los investigadores educativos adscritos al SNI y al COMIE, y al fungir como asistente en mesas de discusión y conferencias donde se comunican avances de investigación, me he planteado algunos cuestionamientos sobre la formación para el oficio de investigador educativo, por ejemplo: ¿cómo aprender a transformar una experiencia educativa o un hecho empírico

en un objeto de estudio?, ¿qué tipo de saberes se requiere desarrollar para desplegar realidades que a simple vista no son tan evidentes?

Tales cuestionamientos me indujeron a pensar que formar a un individuo para el oficio de investigador supone cierto tipo de prácticas, determinadas formas de ver, pensar, hacer y hablar, ciertas maneras de asumir y vivir la actividad de investigación, acorde con las exigencias científico-académicas del campo de la investigación educativa; de ser así, ¿cuáles serían esos hábitos intelectuales o hábitos del proceder científico en los que se requiere incidir durante la formación de investigadores educativos?

El análisis de la literatura sobre formación de investigadores educativos y sobre formación para la investigación permite apreciar ciertos aportes de conocimientos sobre este particular, pero también ciertas ausencias; por ejemplo, se da cuenta de un perfil de habilidades investigativas, actitudes y formas de relación que tendrían que ser propósito en los procesos de formación para la investigación (Moreno, 2001, 2002a); se reportan algunos rasgos de los investigadores en educación (Colina y Osorio, 2003, 2004; Ramírez y Weiss, 2004), y se plantea que la investigación de punta se encuentra en las tesis de doctorado (Bertely citado en Weiss, 2005).

Como contraparte, se insiste en la necesidad de realizar una caracterización del campo de la investigación educativa mexicana como campo científico (De Ibarrola, 2003), se reporta insuficiente claridad acerca de cuáles son los rasgos en los que hay que centrar la formación para la investigación educativa (Moreno, 2003b) y cómo promover el desarrollo de tales rasgos en los investigadores en formación (Manero, 1995).

Al pretender centrar la atención en la noción de *hábito intelectual* o *hábito del proceder científico* en la formación de investigadores educativos, me percaté de que tal noción me remitía a la idea de pensamiento habitual, a maneras fijas y duraderas de proceder que hacen del individuo un *automaton*, un sujeto accesorio que está acompañado de estructuras mentales sobre las cuales no tiene influencia alguna para ser transformadas o modificadas de manera asociada a su desarrollo histórico y a las experiencias cotidianas en que participa; tal perspectiva resultaba infructífera para comprender con mayores elementos teóricos mi interés de conocimiento.

Desde la tradición anglosajona, el término *habit* parecía más pertinente al ser concebido como “relación creativa y creadora con el mundo”; sin embargo, como lo plantean Bourdieu y Wacquant (1995), tal definición sugiere una conciencia plena de las acciones del hombre, lo cual dista mucho del proceder o actuar humano cotidiano, dado que muchas de las acciones del ser humano son respuestas espontáneas, no del todo reflexionadas o razonadas, para responder de tal o cual forma a determinadas situaciones en cierto momento; este inconveniente explicativo me condujo a abandonar su posible uso teórico.

No obstante, fue en la tradición francesa, en el marco de la teoría de los campos de producción simbólica de Pierre Bourdieu, donde encontré una base teórico-conceptual

con mayores elementos comprensivo-explicativos del proceder cotidiano del hombre en el mundo social en general y en el mundo académico en particular. Con su propuesta teórica sobre el *habitus*, concebida como teoría de la práctica, este autor propone una visión activa del hombre como *agente* capaz de afectar el espacio social en el que se encuentra y de verse afectado por tales cambios; recupera el aspecto histórico del agente, sus aspiraciones y preferencias (trayectorias), considera que el agente, al realizar un trabajo constructivo y de reflexión práctica, muestra ciertas regularidades de gustos, preferencias y disposiciones.

Aunque la noción de *habitus* aparece por vez primera en la *Summa Theologiae* de Tomás De Aquino, en este contexto escolástico se le concebía como “principio que ordena el acto”; dicha noción fue recuperada y reformulada por Panofsky, quien designa el *habitus* como “fuerza formadora de hábitos”; también se sabe que Durkheim y Moscovici realizaron ciertas recreaciones sobre tal concepto, sin embargo, para los fines de esta investigación, interesa recuperar la manera en que Bourdieu retoma y recrea la noción de *habitus*, como “sistema de disposiciones durables y transponibles que integrando todas las experiencias pasadas funciona a cada momento como *matriz de percepción, de apreciación y de acción*” (2000: 262).

Sobre la base de estos planteamientos teóricos, el interés de investigación se ha focalizado en comprender ese sistema de disposiciones durables y transponibles que el investigador educativo desarrolla e interioriza en su proceso de formación doctoral, dado que los estudios de Rojas (1992), Reynaga y Gradilla (2006), y los aportes del Conacyt (2002) insisten en señalar que en México, los estudios de doctorado tienen como objetivo central la formación para el oficio de investigador.

En particular, los aportes de Fortes y Lomnitz (1991), Sánchez (2000), Becher (2001), Moreno (2000a, 2006) y Geertz (citado en Becher, 2001), enfatizan que la formación más sistemática y sólida para el oficio de investigador se desarrolla durante los estudios de doctorado de manera asociada a la interacción continua e intensiva entre investigadores de experiencia reconocida y los recién iniciados en el campo, donde las acciones de los investigadores parecen contribuir mucho a la comprensión del acto de investigar.

Sobre la base de estas puntualizaciones habría que reconocer 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, 2003a) y se construye de manera progresiva una identidad y cierto compromiso personal con el campo de conocimiento para el cual se forma el nuevo *partenaire*.

Tales planteamientos sugirieron delimitar el estudio de la formación doctoral al universo de programas de doctorado en educación de reconocida calidad académica,

adscritos al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC);⁴ esta delimitación aún resultaba imprecisa puesto que no era posible indagar los procesos de formación de investigadores en todos los programas de posgrado en educación adscritos al PNPC y mucho menos abarcar todas las actividades que involucra una formación de esta naturaleza.

Para poder delimitar con mayor precisión el contexto de investigación fue necesario reducir el universo de estudio a una institución de educación superior que cuente con un programa de doctorado en educación adscrito al PNPC y sea reconocida por su tradición investigativa. Una vez definido el contexto de investigación fue necesario recuperar los aprendizajes obtenidos en mi tesis de maestría en materia de formación de investigadores (Torres, 2005) y revisar diversos estudios para definir con fundamento teórico el espacio-tiempo de “observación” de aquellos procesos de desarrollo e interiorización de ciertos *habitus* para el ejercicio profesional del oficio de investigador educativo.

En este sentido, los aportes de Bourdieu y Wacquant (1995), Bourdieu (1984), Fortes y Lomnitz (1991), Sánchez (2000a), Sánchez y Santamaría (2000), Jasso (2001), Becher (2001) y Moreno (2000a, 2006), coinciden en señalar que el desarrollo de la tutoría en el nivel de estudios de doctorado constituye la base de la formación para el oficio de investigador, puesto que funciona como un modo de relación pedagógica *vis à vis* entre investigador experimentado e investigador en formación, centrada en la conformación de investigadores.

Con base en estos planteamientos fue posible definir que la relación de tutoría durante los estudios de doctorado se constituiría en el “foco” central de la investigación para recuperar aquellos *habitus* que se “enseñan” y privilegian durante la formación en el oficio de investigador y la manera como el estudiante se apropia de ellos en el marco de la formación doctoral en educación; desde esta mirada, las interrogantes que en este trabajo se pretenden responder son: ¿qué se promueve que haga el estudiante de doctorado en la relación de tutoría, con posibilidad de aportar al desarrollo e incorporación de ciertos *habitus científicos*?, ¿qué *habitus* se van incorporando de manera asociada a la relación de tutoría?

En esta investigación se asume como objetivo general dar cuenta del papel que juega la práctica de tutoría en la formación de *habitus científicos* en el marco de los estudios de doctorado en educación, y hacer explícitos los *habitus científicos* que en todo caso se promueve que desarrolle e interiorice el estudiante de doctorado de manera asociada a la relación de tutoría. Para cubrir estos objetivos se ha considerado necesario explorar la

⁴ A partir de 1990, en México se creó el PNPC, el cual aglutina aquellos programas de posgrado que el Conacyt reconoce como programas de excelencia académica, de alto nivel de competencia nacional o competente en el nivel internacional; situación que los ubica en una posición distinta de los demás programas de posgrado existentes en el país, cuya calidad académica es dudosa al quedar fuera de este padrón.

naturaleza de los saberes y haceres que se socializan y privilegian en el desarrollo de la tutoría en un programa de doctorado en educación, y analizar la forma en que se promueve en los estudiantes el desarrollo e interiorización de *habitus científicos*.

Los supuestos de investigación que aquí se argumentan enfatizan que al existir un desarrollo desigual y diferente de los investigadores-tutores que forman parte del campo científico de la investigación educativa y fungen como formadores de investigadores en una institución de educación superior específica, en las prácticas de tutoría se promueve la socialización de una variedad de *habitus científicos*, mismos que se desarrollan e interiorizan con énfasis desigual por los estudiantes de doctorado en educación.

Se infiere también que los estudiantes de doctorado en educación, de manera asociada a la relación de tutoría, desarrollan e interiorizan *habitus científicos* congruentes con las prácticas de investigación existentes en una institución de educación superior, flexibles y abiertos a posibles reconfiguraciones y conversión en *habitus científicos* circulantes en el campo científico de la investigación educativa.

El campo de la investigación educativa: algunos rasgos generales

Como lo ha expresado Bourdieu en su obra, para estar en condiciones de comprender el *habitus científico* de ciertos agentes sociales dedicados al ejercicio profesional de este oficio, es necesario conocer aquellos rasgos específicos del campo al cual pertenecen tales agentes. Sobre la base de esta precisión, lejos de hacer una descripción exhaustiva del proceso histórico-evolutivo de la Investigación Educativa (IE) mexicana, la atención se centra en aquellos procesos considerados como relevantes en su constitución como campo o sistema estructurado de fuerzas objetivas, capaz de ser impuesto a todos los objetos y agentes que participan en él, en el que sus *pertinaires* rivalizan por la posesión de la autoridad científica.

Desde esta perspectiva, la IE mexicana se caracteriza por un nacimiento reactivo, es decir, como respuesta a los problemas apremiantes en materia educativa en el país y en la agenda pública, promovida por líderes académicos con formación sólida en la materia y desarrollada por egresados provenientes de diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, quienes contribuyeron a la creación de enfoques fructíferos para el estudio sistemático de la educación; es decir, nace primero la actividad de investigación antes de que se crearan programas de posgrado que promovieran la formación profesionalizada para el oficio de investigador educativo. Dicha actividad fue promovida y financiada de manera paralela tanto por el gobierno federal, como por centros académicos autónomos.

Tales rasgos primigenios de la IE propiciaron el desarrollo de una configuración primaria *sui generis*: un campo de conocimiento *sobre* la investigación educativa, esto es, la incorporación de la investigación social para explicar objetos educativos, a cuya

evolución se adhiere la investigación que realizaban los pedagogos sobre la educación. En este sentido, la investigación educativa asume como rasgo particular una autonomía relativa y una composición multidisciplinaria y heterogénea de agentes, de marcos teórico-metodológicos diversos y de modos diferentes de entender y desarrollar la actividad de investigación (Rodríguez, 2005), caracterizada también por una escasez de investigadores en educación.

Dicho de otro modo, como campo científico, la IE mexicana muestra un proceso evolutivo signado por el establecimiento de vínculos estrechos entre desarrollo económico y constitución-consolidación de instituciones académicas y centros de investigación, impulsado por el presupuesto financiero destinado a la actividad científica nacional y la investigación educativa en particular, cuyos resultados hacen notar un desarrollo diferenciado de la IE en las regiones del país (Martínez, 1996; Weiss, 1998).

En este proceso evolutivo de la IE, se perciben tres “saltos” cualitativos centrales. El primero fue el tránsito de una explicación educativa basada en elementos filosóficos –predominante hasta 1960– hacia explicaciones basadas en el proceder científico, y el surgimiento de instituciones *vinculadas* a actividades de investigación educativa: Centro Regional de Educación, Formación y Alfabetización para América Latina (CREFAL) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) (Weiss, 1998).

El segundo salto cualitativo está constituido por el surgimiento de instituciones *dedicadas* a la investigación educativa: Centro de Estudios Educativos (CEE), Centro de Didáctica y Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)⁵, en 1969, y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en 1971. Dichas instituciones encausaron el origen institucionalizado de la IE en México (Gutiérrez, 1999).

Estos esfuerzos institucionales de investigación educativa fueron reforzados por la expansión y reforma universitaria generada en el sexenio de Luis Echeverría (Weiss, 1998),⁶ sin embargo, por la crisis financiera de 1980, tales esfuerzos se vieron frenados y ésta incidió de manera directa en el cierre de instituciones vinculadas con la actividad de investigación, en la ausencia de programas de excelencia académica dirigidos a esta actividad y en la escasa consolidación de una planta de investigadores educativos que apoyara la formación de nuevos investigadores.

⁵ Cabe señalar que el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM se transformó en Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) y en Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU); a partir de 2006 funciona como Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

⁶ Muestra de ello fue el surgimiento de 13 instituciones de educación superior relacionadas con la IE y el posgrado en educación.

A pesar de tal situación, en ese mismo periodo se identificaron logros importantes, por ejemplo: el impulso de la investigación educativa desde el gobierno federal por la vía de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por el Conacyt; desarrollo del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981 con orientación hacia temas prioritarios; la construcción del Plan Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIE); el fortalecimiento de la IE en algunas instituciones de educación superior y de algunos posgrados.

Otros logros importantes fueron el establecimiento del SNI en 1984; la fundación de la Asociación Mexicana de Investigación Educativa (AMIE) en 1986; la celebración del II CNE dirigido por la comunidad científica en 1993; la constitución del COME en 1994, y la creación del Doctorado Interinstitucional en Educación por iniciativa de Felipe Martínez Rizo, como respuesta a la insuficiente cantidad y calidad de investigadores educativos existentes en el país; dicho programa de posgrado estuvo vigente por un periodo de tres generaciones en el Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Es decir, se perciben algunos esfuerzos por academizar la IE, por aglutinar un gremio particular dedicado de manera prioritaria a la actividad de investigación educativa y por crear una instancia particular que le dé visibilidad social y promueva su desarrollo, profesionalización y reproducción.

El tercer salto cualitativo lo constituye la celebración del II CNE en 1993 bajo la responsabilidad de la propia comunidad científica; hecho particular que incidió de manera directa en el impulso de cierto grado de autonomía y un mayor desarrollo, avance y consolidación al pasar de una dirección y promoción por el gobierno federal, a un desarrollo y “control” por los investigadores, focalizada en una investigación de excelencia académica; es decir, incidió en su reconocimiento nacional e internacional como *campo* de estudio multidisciplinario e interdisciplinario (OCDE-CERI, 2004), organizado por campos y áreas temáticas, donde predomina la actividad de investigación diversificada y especializada por objetos y temas, con niveles de calidad y desarrollo desiguales, concentrada en universidades e institutos de investigación públicos y en la zona metropolitana del Distrito Federal.

Dicho de otro modo, la investigación educativa mexicana ha logrado construir un derecho, una posición y un nombre propio en el mercado científico nacional e internacional; a pesar del contexto predominante de tareas múltiples y bajos presupuestos (Weiss, 2003, 2005; Chavoya y Weiss, 2003; Weiss y Chavoya, 2006); circula un reconocimiento tácito como campo científico en proceso de consolidación, caracterizado por una organización en campos temáticos y subcampos (OCDE-CERI, 2004; Weiss, 2005); predomina la actividad de investigación a manera de oficio; integra agentes e instituciones científicas (Gutiérrez, 1999; Colina y Osorio, 2003, 2004; Ramírez y Weiss, 2004); cuenta con redes y comunidades de investigación especializadas (Gutiérrez, 2003, 2009;

Pons y Cabrera, 2009), y agrupa programas educativos dirigidos a la formación para la investigación de calidad (Moreno, 2003b; Conacyt, 2006).

Como campo científico, la IE mexicana es concebida como una práctica profesionalizada y profesionalizante que demanda formación especializada de sus miembros, tiene criterios específicos de ingreso y promoción de sus agentes en el contexto académico, cuenta con un mercado de trabajo *ad hoc* y un ámbito singular de formación escolar especializado (posgrado); se han establecido formas institucionales de distribución del conocimiento, se propicia la conformación de cuerpos colegiados, rebasa los límites de un espacio específico, participa del debate educativo en la política nacional y en la opinión pública, se ha constituido en referente para la toma de decisiones sobre la educación pública nacional (Gutiérrez, 1999).

Como campo de producción cultural de conocimiento, la IE muestra una configuración relacional entre posiciones, en la que se “comparten” relaciones, conceptos, marcos teóricos de fundamentación (posiciones) y códigos valorativos que se movilizan (tomas de posición) en dichas relaciones de manera asociada a sus agentes. Sobre este particular, el análisis de los estados de conocimiento de la investigación educativa 1979-1980, 1982-1992, 1992-2002, permite apreciar un tránsito importante de teorías macrosociales y económicas hacia teorías microsociales y culturales, incorporación de aportes teóricos de corte antropológico y lingüístico y un ligero desvanecimiento de desencuentros entre perspectivas macro-micro, cuantitativo-cualitativo, investigación básica-aplicada, teoría-empiría (Weiss, 1998: 395).

En el periodo de 1980 se aprecian algunas transiciones teórico-metodológicas, por ejemplo, se declara que la vigilancia epistemológica bachelardiana sustituyó en muchos lados a la investigación como tal, tuvo lugar la denuncia del positivismo, el funcionalismo y la tecnología educativa; a la recepción del neomarxismo althusseriano y los grupos operativos de Pichón-Rivière le siguió el paradigma foucaultiano o lacaniano (Weiss, 1998:389); se devela que en este periodo algunos investigadores e instituciones asumían como investigación sólo aquella que cubría los requisitos científicos, no obstante, emergían investigadores con posicionamientos neo-marxistas que generaban contraposiciones políticas y de marcos teóricos y epistemológicos sobre la formación de investigadores y la investigación educativa universitaria (De Ibarrola citado en Weiss, 1998).

En este encuentro-desencuentro de posiciones, durante la construcción de los estados de conocimiento de la investigación educativa de 1982-1992, surgió la figura de la comisión temática con un papel protagónico de “coyuntura de cohesión” entre los diferentes grupos de investigadores y entre las diferentes posturas y posicionamientos teórico-metodológicos, es decir, se propició una especie de cohesión de *habitus científicos* para construir un balance equilibrado del análisis de la producción científica de la IE mexicana.

Al confrontar los resultados de los estados de conocimiento de la investigación educativa ya referidos, con los aportes de Weiss (2003) y Weiss y Chavoya (2006), se alcanza

a apreciar que en cuestiones metodológicas permanecen dos grandes disputas: *a)* entre el enfoque de la investigación-acción y el maestro como intelectual, y *b)* entre enfoques cualitativos y cuantitativos, predomina la presencia de los enfoques cualitativos, la incorporación de enfoques etnográficos, de las representaciones, el imaginario, las biografías, relatos de vida y la narrativa; es evidente una presencia muy escasa del enfoque cuantitativo de investigación, además, se reivindica el ensayo como característica de la reflexión en las ciencias humanas y sociales.

En ese mismo tenor, Maggi (2003) y Weiss (2003), plantean que en algunas producciones hay evidencias de escasa consistencia entre teoría, enfoque y metodología, presencia de investigaciones empíricas y/o de análisis de contenido y ensayos con base en metodologías muy simples; con escasa frecuencia circulan producciones que articulen teorías y metodologías interdisciplinarias, hay ausencia de análisis comparado y/o estudios longitudinales, además se denuncia un estado incipiente de publicación en revistas internacionales indizadas (Chavoya y Weiss, 2003).

Frente a esta heterogeneidad en los modos de entender y llevar a cabo la actividad de investigación educativa, se planteó debatir: ¿qué es la investigación educativa?, ¿cuáles son sus límites?, ¿cuáles son los criterios que garantizan la calidad de la investigación?, ¿quién es investigador?, ¿quién produce artículos que puedan seguir la naturaleza de la investigación que se ajustan a los cánones?, ¿quién produce otro tipo de conocimiento educativo? (Rodríguez, 2005).

Sobre los límites y criterios de validez de lo que podría ser considerado como investigación educativa, algunos miembros del COMIE señalan que podrían ser considerados como investigación en educación aquellos trabajos que contemplen cualquiera de las dimensiones siguientes: que respondan a teorización o desarrollo conceptual de la educación; que integren una conceptualización y/o metodología de otras disciplinas para realizar una investigación sistemática sobre algún problema educativo, la que reporte una experiencia educativa con sólidos elementos conceptuales.

Como criterios mínimos, algunos puntos coincidentes refieren que aporte una definición clara de algún problema, que tenga una aproximación teórica, que incluya metodología consistente y evidencia empírica, consideraciones y conclusiones. En este punto es importante remarcar que como tales, son criterios mínimos pero también globales, que cubren una diversidad de actividades que demanda la propia práctica de la investigación.

Lejos de pretender valorar el estatus científico de este campo, quizá la explicación-mejora de esta serie de situaciones problemáticas enunciadas en párrafos anteriores, se encuentre de manera parcial en la exploración de los procesos de formación de investigadores en programas de posgrado, donde el acercamiento de Orozco (2003: 429) muestra la presencia de una sobrevaloración y superposición de la formación metodológica aplicativa sobre los elementos epistemológicos, sin lograr su articulación.

Posgrado en educación y formación de investigadores

Como se argumentó en el apartado anterior, en el campo de la IE mexicana cada vez se realiza con mayor frecuencia la formación profesional especializada de sus miembros por la vía de programas de posgrado. En el caso particular del posgrado en educación, se percibe cierto grado de desarrollo y fortalecimiento coincidente con el impulso de las políticas nacionales de educación superior y posgrado hacia la calidad de la educación, promovidas en su momento por el Padrón de Posgrados de Excelencia (PE) del Conacyt, hoy PNP.

A pesar de este impulso, para 2000, el número de posgrados en educación inscritos en el PE era de 17; la OCDE-CERI reporta que para 2004 sólo 4 programas de doctorado y 11 de maestría estaban reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP); en 2010 se encontraban adscritos en el PNP, 7 programas de maestría y 8 de doctorado en educación.

El posgrado en educación presenta como rasgo particular cierta heterogeneidad en sus objetivos, instituciones y actores, donde los procesos de formación y el aseguramiento de un mínimo-común de calidad en sus estudiantes se torna complejo (Moreno, 2003b); se reporta que aún predomina la falta de claridad en los objetivos y productos esperados como síntesis del proceso de formación, existen programas generales y planes de estudios con carácter “remedial”, escasa correspondencia entre el nombre de la materia y el tema a abordar, fragmentación del conocimiento; en los docentes prevalece una carente visión global del proceso de formación, predominan profesores de tiempo parcial, hay ausencia de trabajo colegiado, falta de criterios comunes de evaluación y un estilo de enseñanza tradicional (Moreno, 2000a, 2003a, 2004; Moreno y Fierro, 2006).

A esta realidad se unen las condiciones del campo de las ciencias de la educación en México: masa crítica y bibliografía dispersa, apreciación del campo de la educación y de la investigación educativa como de fácil acceso, baja autonomía del campo y desvaloración de la educación al ser considerada como algo infértil (Moreno, 2003a); en la formación para la investigación se aprecia diversidad de antecedentes que dificultan su consolidación en los estudios de doctorado.

Diversos trabajos sobre posgrados en educación (Chocarreras, 1997; Weiss, 1998; Reynaga, 2002; Moreno, 2003a) y sobre formación de investigadores educativos (Rojas, 1992; Galán, 1993; Hirsch, 1996; Béjar y Hernández, 1996), coinciden en señalar que dicho proceso de formación de manera asociada a los estudios de posgrado se venía desarrollando en el contexto de una escasa planta de investigadores educativos consolidada que apoyara de manera directa la formación de nuevos investigadores, y una escasa presencia de programas de posgrado en educación adscritos en el PE, situación que contribuía a poner en tela de juicio la enseñanza escolar para la generación de conocimientos de frontera de manera asociada a los estudios de posgrado.

Este panorama impulsó la creación del Doctorado Interinstitucional en Educación en 1994, no sólo como respuesta a la ausencia de programas de posgrados de excelencia, sino también como búsqueda de las condiciones académico-institucionales más favorables para desarrollar una formación de calidad para el oficio de investigador.

Sobre este particular, los estudios de Moreno (2000) y Sánchez (2000a) permiten apreciar que aquellos programas de posgrado en educación dirigidos a la formación de investigadores requieren estar respaldados por un currículum, planes, programas, objetivos y procesos de formación articulados y dirigidos hacia esta formación, que la investigación sea organizada mediante líneas de investigación con temáticas bien identificadas, respaldada por investigadores en activo y con alta producción científica que asegure una práctica de investigación de alto nivel y genere una vida académica institucional que favorezca dicha formación.

Al realizar una lectura entre líneas, tales planteamientos sostienen que la formación de investigadores educativos se desarrolla de manera más sistemática durante los estudios de posgrado, con énfasis particular en los estudios de doctorado con orientación hacia la investigación, donde la formación para este oficio evoca una formación práctica que incorpore procesos de aplicación real y efectiva de los saberes u operaciones concretas que demanda la actividad de investigación (Sánchez, 2000), donde el acto de formatividad (Honoré, 1980) se desarrolle de manera asociada a procesos de interacción entre investigador experimentado e investigador en formación.

Como objeto de estudio, la formación para el oficio de investigador educativo se ha abordado desde dos nociones centrales: *formación de investigadores* y *formación para la investigación*. La primera noción predominó en el periodo 1980-1990, se focalizaba en buscar respuesta a los planteamientos siguientes: ¿qué es la investigación educativa?, ¿qué significa ser investigador educativo y cuáles son sus implicaciones?, ¿por qué y para qué investigar sobre la educación?, ¿cómo investigar en educación?, ¿qué papel juega la institución en la formación de investigadores?

La noción de formación para la investigación emerge a finales de la década de 1990, promueve un salto cualitativo en la comprensión de la formación de investigadores educativos al ser considerada como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación, cuya expresión más sistemática y rigurosa se ubica en los estudios de doctorado.

Este aporte conceptual ha promovido el desarrollo de investigaciones diversas centradas en los procesos de formación para la investigación (Moreno, 1999, 2000, 2000a, 2010); el desarrollo de habilidades investigativas (Moreno 2001, 2002, 2002a); el estudio de las dimensiones en torno a la formación de investigadores (Chavoya y Rivera, 2001; Ortiz, 2006); la enseñanza de la investigación (Sánchez, 1986, 1991, 2000, 2000a; Porlán, 2003; Morán, 2003); el desarrollo de algunos esfuerzos de teorización sobre la formación para la investigación como proceso evolutivo (Sánchez, 2003), y como pro-

ceso integral (Soria, 2003), el estudio de las culturas de formación de investigadores (Jiménez, 2008) y el estudio de las prácticas y estrategias utilizadas en la relación de tutoría en doctorado (Ruíz, 2009).

Los hallazgos más recientes sobre formación para la investigación enfatizan su carácter complejo y multidimensional como quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, 2000: 71); se reporta mayor conocimiento y especificidad sobre los saberes que formadores y formandos requieren desarrollar para llevar a buen término el aprendizaje para la investigación de manera asociada a una relación de tutoría, considerada como expresión de la relación formador-formando más pertinente en términos de formación (Moreno, 2003b).

De manera paralela se reconoce que las trayectorias sociales individuales de los agentes, así como la estructura y dinámica del propio campo, entran en juego en la formación para el oficio de investigador, no obstante, queda aún pendiente la necesidad de identificar con mayor precisión el *habitus* de investigador educativo y las formas de propiciar su incorporación, aspecto principal en el cual se piensa incidir al abordar como objeto de estudio en esta investigación, las prácticas de tutoría para formar investigadores en programas de doctorado en educación.

Tutoría para formar investigadores en posgrado

En el marco de programas de maestría y doctorado, en algunas Instituciones de Educación Superior (IES) se ha implementado el sistema tutorial como estrategia tendiente a favorecer la “transmisión” del oficio de investigador. En el caso particular de aquellos programas de posgrado que no nacen cobijados en este tipo de sistema, se adopta la tutoría como estrategia didáctica de formación para el oficio de científico; es decir, la tutoría como sistema o modalidad de formación para la investigación ha adquirido relevancia académica por su potencialidad didáctica en la socialización del oficio de investigador, su incidencia directa en el desarrollo de una vida académica más sólida y el encauzamiento de esfuerzos académicos-institucionales para elevar el índice de titulación de los egresados (Sánchez y Santa María, 2000; Piña y Santa María, 2004; Jasso y Sánchez, 2004).

En un primer acercamiento a la literatura sobre tutoría para formar investigadores en programas de maestría y doctorado se percibió una producción escasa de investigaciones que abordaran como eje central la relación de tutoría en programas de doctorado en educación con orientación hacia la investigación (4), los documentos identificados involucraban además de la educación otras áreas de conocimiento, de esta forma se llegó a la decisión de abordar como “foco” de la discusión la tutoría en

programas de maestría y doctorado con orientación hacia la investigación. Con esta especificidad, se recuperó un total de 35 documentos, de los cuales 27 son reportes de investigación, 3 capítulos de libro, 2 tesis doctorales, 1 tesis de maestría y 2 informes reflexivos con aportes conceptuales.

La inquietud por conocer lo que ocurre al interior de la tutoría en este tipo de programas de posgrado es reciente, en Inglaterra data de 1994 y en México tal inquietud inició seis años después (en el año 2000); se observa un crecimiento cuantitativo sobre este interés de conocimiento al ser objeto de estudio en nueve países, hay mayor concentración de la producción académica en México (11), Australia (9) e Inglaterra (6); como caso extremo, en China, Escocia y Venezuela se identificaron 2 documentos en cada país y sólo 1 documento en Nueva Zelanda, Irán y Sudáfrica.

Como tema central de estudio, la tutoría se ha abordado desde ángulos diversos: el tutor, el tutorado, la relación tutor-tutorado, el estilo de tutoría, la pedagogía de enseñanza, las prácticas de tutoría y algunas experiencias particulares de tutoría en programas específicos; 15 reportes de investigación enfatizan el punto de vista del tutorado, 9 el punto de vista del tutor y 8 combinan ambas perspectivas. Desde la dimensión temporal, la tutoría se ha abordado de forma variable: durante la asignación-elección de tutores, durante los primeros seis meses, el primer o el último año de la formación doctoral, en la presentación del borrador de la tesis, durante el proceso de examinación para el otorgamiento del grado o posterior al egreso.

Desde la dimensión teórico-metodológica, la tutoría ha sido objeto de estudio desde la hermenéutica, la psicología social y la teoría de la comunicación, desde el análisis del discurso, el constructivismo, la fenomenografía, el postestructuralismo y el psicoanálisis, la evaluación, la teoría de la formación y la teoría del rol; predomina el abordaje cualitativo (27) sobre el cuantitativo (6), y es mayor la recuperación de datos con entrevistas (15), con menor recurrencia se aplican cuestionarios (6), se recuperan notas y documentos (5), reportes reflexivos (3), se aplican grupos focales (2) y observación (2).

Acercamiento cualitativo

Como noción clave, la tutoría se ha concebido como sinónimo de *supervision* o *tutelle*, como práctica específica de formación para la investigación (Wright, Murray y Geale, 2007), una pedagogía (Bradbury-Jones, Irvine y Sambrook, 2007; Manathunga, 2005; Grant, 2003; Green, 2005), una forma de enseñanza personalizada (Murphy, Baint y Conrad 2007; Rosas, Flores y Valarino, 2006), una didáctica de formación para la investigación (Sánchez, 2000a), como puente articulador entre exigencias sociales de la sociedad del conocimiento y fines específicos de un currículum de esta naturaleza, y como una relación privada (Malfroy, 2005; Green, 2005; Jasso y Sánchez, 2004).

Asumir una u otra noción conduciría a un reduccionismo del fenómeno de la tutoría, puesto que se muestra como un gran espectro de naturaleza compleja y mul-

tidimensional (Abiddin, 2007; Hockey, 1994), abarca la supervisión y la dirección de trabajos de investigación o tesis, pero no se reduce a ésta, según la centralidad que tenga en la propuesta curricular, los procesos de formación y el marco institucional donde se desarrolle, puede adquirir la forma de una práctica de formación, una pedagogía, una didáctica, puente o coyuntura de articulación, sin llegar a ser constreñida a un conjunto de atributos, rasgos o actividades.

Puede adquirir el matiz de una relación diádica, triádica, de equipo o colegio, cada vez más próxima a la noción de comunidad de investigación y formación; sin embargo, su forma de expresión predominante es la relación directa entre un investigador experimentado cuya función básica no es la de *tutor* pero funge como tal, y un estudiante de posgrado con claras intenciones de formarse como investigador, concebido como *tutorado*.

Dicho de otra manera, la tutoría es susceptible de ser asumida como una práctica compleja y multidimensional de formación para la investigación, institucionalizada en los programas de posgrado (maestría y doctorado), dirigida al desarrollo profesional de conocimientos, cimentada en la relación tutor-tutorado-conocimiento (Emilsson y Johnson, 2007; Holmes, 2007; Abiddin y West, 2007). Abarca la socialización-enseñanza-recreación no únicamente del oficio de investigador, sino también del oficio de tutor, sugiere asumir actitudes particulares sin llegar a ser las únicas y exclusivas, impulsa la transformación o transición de los agentes involucrados en sus dimensiones cognoscitiva, personal, identitaria y experiencial (Moreno, 2006; Bradbury-Jones *et al.*, 2007; Hasrati, 2005; Green, 2005).

La figura del tutor (Rosas *et al.*, 2006; Sánchez, 2000a), refiere al académico de posgrado que se encuentra adscrito o domiciliado (Becher, 2001) en un centro de investigación, una institución o departamento de educación superior, donde la investigación y la formación de investigadores de manera asociada a los programas de posgrado es central; en ese marco de educación, las funciones básicas que desarrolla son la investigación, la docencia, la gestión y la difusión de conocimientos.

El tutor es un investigador activo, conocedor de su campo disciplinar y experto en la generación de conocimientos por la vía de la investigación en ciertas áreas temáticas particulares, de manera institucional se le asigna a un estudiante de posgrado y se le responsabiliza de su guía y formación para el oficio de investigador, funge como el primer y principal examinador y crítico del progreso del tutorado; su participación se extiende a proveer apoyo y guía en las dimensiones académica y personal, promueve una formación en aspectos técnico-instrumentales de investigación para la producción de una buena tesis, así como la construcción de subjetividad y la transformación del tutorado en investigador independiente, en nuevo “guardián” del campo por el dominio de este oficio, capaz de intervenir en comunidades especializadas de prácticas científicas para generar e innovar el conocimiento (De la Cruz, García y Abreu, 2006).

Es decir, en el desarrollo de la tutoría, el tutor asume ciertas actitudes y acciones, no como únicas y exclusivas, sino con cierto grado de flexibilidad y adaptabilidad, acorde a las necesidades particulares de formación para la investigación de los tutorados y el carácter dinámico y cambiante del propio trabajo de investigación. Se alcanza a percibir que aunque el tutor pueda asumir modos diversos y diferenciados de intervenir, las tareas y actividades de la tutoría pueden ser similares, la diferencia puede estar en la forma de conducir la tutoría y en las prioridades de los resultados de la formación doctoral (Wright *et al.*, 2007).

El tutorado es un estudiante de posgrado (maestría orientada a la investigación o doctorado), con claras intenciones de formarse para el oficio de investigador, incurSIONA en un tópico de investigación que sirve de pretexto para iniciar el proceso de formación para la investigación en el encuentro entre maestro y aprendiz (Pozo, 1996). En general, el tutorado suele ser considerado como novato, aprendiz o subalterno; tal posición puede generar en algunos casos cierto sentimiento de marginación, de extrañeza o ausencia de pertenencia institucional. También es posible (aunque de manera escasa) que el tutorado sea considerado como “compañero” o “integrante” de un equipo de investigación.

Quienes se asumen como novatos y aprendices, esperan del tutor suficiente guía, atención y apoyo; quienes gustan de guía, tienden a verse a sí mismos y al tutor como colaboradores en el trabajo de investigación, cuyo foco es su desarrollo personal y profesional como experto (Sayed, Kruss y Badat, 1998; Murphy *et al.*, 2007); quienes gustan de mayor dirección y control, tienden a asumir la idea de que el tutor es el director y controlador del proyecto de investigación, quien propone ideas y métodos a ser utilizados. Estos elementos permiten apreciar que diferentes estudiantes pueden responder de manera distinta a las exigencias de autonomía e independencia intelectual, a pesar de que éste sea el rasgo principal esperado en los alumnos de doctorado (Hockey, 1994).

En los *procesos y prácticas de tutoría* se aprecia cierta recurrencia a la asignación institucional del tutor por la vía de un proceso negociado, a veces “informal”, basado en cuestiones académicas, donde se busca la compatibilidad de la experiencia e interés de conocimiento del tutor con el tópico de investigación del estudiante, sin tomar en consideración, en ciertas ocasiones, la experiencia y la disposición de tiempo de los investigadores-tutores para desarrollar la tutoría (Ives y Rowley, 2005).

El proceso de asignación de tutores en programas de maestría y doctorado es diferente, en algunas maestrías se asignan tutores hasta que el estudiante tiene un proyecto de tesis, en algunos doctorados se asigna a cada estudiante un comité tutorial desde el inicio del programa, del cual forma parte su tutor principal y dos investigadores-lectores (McClure, 2005; Sánchez, 2000a). En ciertos casos hay evidencias de falta de correspondencia entre número de estudiantes y número de tutores disponibles en cada programa; tutores con funciones múltiples, carga académica, niveles de adscripción y

tiempos de permanencia también diferenciados (Sánchez, 2000; Pontón, 2001); existencia de incentivos escasos para el desarrollo de la tutoría y encuentros de tutoría poco frecuentes (Sánchez, 2000a), con impacto escaso en la construcción de una vida académica institucional.

Los documentos analizados permiten apreciar que cuando la asignación de tutores hace juego con el tópico del estudiante y se construye una relación de tutoría satisfactoria, hay evidencias del logro del objetivo de la formación doctoral. Cuando ocurre lo contrario, se perciben desencuentros en dicha relación con manifestaciones recurrentes de problemas académicos diversos en el tutorado en un periodo de tiempo considerable; tales aspectos intervienen de manera directa en la construcción de una relación académica y personal dañada, a tal grado de decidir cambiar de tutor (Ives y Rowley, 2005; Hockey, 1996), o salir del programa de estudio.

El análisis de la *relación de tutoría* o relación tutor-tutorado, muestra su carácter humano e intersubjetivo de formación, tiende a iniciar con encuentros tímidos hasta alcanzar un acercamiento más estrecho, asociado al descubrimiento de lo que pueden aportar en términos de conocimiento y aprendizaje los implicados en esta relación (Linden, 1999; Grant, 2003; Wright *et al.*, 2007; Moreno 2003, 2006); en ella se promueve la cooperación entre tutor y tutorado con la firme intención de lograr el objetivo de la formación doctoral y provocar un crecimiento, avance o transformación personal, académica y experiencial (Moreno, 2006; Bradbury-Jones *et al.*, 2007; Hasrati, 2005; Ives y Rowley, 2005; Sheehan, 1993; Green, 2005; De la Cruz *et al.*, 2006).

En su construcción y desarrollo progresivo intervienen las creencias del tutor respecto de lo que se espera académicamente de un estudiante de posgrado y lo que significa para él la tutoría, considerando las particularidades y necesidades de los estudiantes; también intervienen las creencias particulares del estudiante sobre qué significa para él la formación de posgrado, la tutoría, la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en el nivel doctorado. El encuentro o desencuentro de creencias en la relación de tutoría puede provocar en el tutorado un entusiasmo creciente o desilusión progresiva, reflejada en la interrupción de la tutoría, escaso avance de investigación o deserción (Sayed *et al.*, 1998; Grant, 2003; Ives y Rowley, 2005; Moreno, 2006; Murphy *et al.*, 2007; Wright *et al.*, 2007; Jiménez, 2008).

En el plano ideal de la relación de tutoría se esperan ciertos niveles de calidad y tiempos definidos para la discusión de los avances y problemas surgidos en el desarrollo de la investigación, y para la atención de aspectos personales y emocionales del tutorado, cimentados en una especie de compromiso personal y de metas académicas específicas compartidas, de coexistencia de intimidad e implicación de uno con el otro (Hockey, 1994; Murphy *et al.*, 2007; Grant, 2003). Si el tutor y el tutorado lo permiten, si hay gusto personal y empatía, es posible que se construya una especie de “equipo de trabajo” y una buena relación académica; también es posible que se propicie un sobre-

involucramiento emocional que afecte la relación de tutoría y el logro del objetivo de la formación doctoral.

Es decir, entre la tensión que se genera por la necesidad de formación, guía y apoyo requerido por el tutorado y el objetivo institucional de desarrollar en él la independencia y autonomía intelectual para la generación de conocimientos de frontera, el tutor requiere desarrollar un equilibrio contingente en la tutoría (Hockey, 1994, 1995), el cual supone sensatez en el grado de distancia social y emocional con su(s) tutorado(s), flexibilidad y proporción entre rigor académico y comprensión de la dimensión personal del estudiante.

En este movimiento hacia la autonomía e independencia intelectual del tutorado, Linden, (1999), Holmes, (2007) McClure (2005), Hockey (1994, 1995) y Rosas *et al.*, (2006), coinciden en señalar la existencia de un proceso delicado y complicado que se agudiza en aquellos estudiantes que no dan evidencia de las cualidades pertinentes para este nivel de estudio, donde la relación de tutoría puede adquirir la forma de una experiencia desagradable que se complejiza por la presencia de ciertas manifestaciones de resistencia interna para desarrollar la investigación y el informe de la tesis de grado, por la presencia de una escasa disposición de apoyo y de tiempos en el tutor para la revisión de los avances de investigación del tutorado, por la existencia de desacuerdos en las formas de trabajo o exceso de control y dirección en la tutoría, por la exposición del tutorado a experiencias negativas constantes por parte del tutor.

La presencia permanente de esta serie de situaciones problemáticas en el desarrollo de la relación de tutoría puede generar en el tutorado ansiedad en la adaptación a las nuevas dinámicas de relación, soledad y aislamiento en el trabajo de investigación producto de una escasa tutoría, inhibición de la independencia y la autonomía intelectual por el establecimiento de encuentros demasiados regulares. El desarrollo de la tutoría también se puede ver afectada o beneficiada por cuestiones de género y por la presencia de jerarquías de poder (Linden, 1999; Ives y Rowley, 2005; Bradbury-Jones *et al.*, 2007) entre tutor-tutorado y tutor-comunidad académica.

Desde esta perspectiva Hon Kam (1997) y Bradbury-Jones *et al.* (2007), señalan que en el desarrollo de la tutoría es posible percibir entre tutor-tutorado una acción recurrente de unidad e independencia, unidad en el desarrollo de actividades de investigación, e independencia del tutorado en su autonomía intelectual; también es posible apreciar una relación de poder productiva y una inconclusa construcción de subjetividad, de formas autorizadas específicas de investigador, encarnadas en la figura de investigador-tutor (Grant, 2003; Green, 2005).

En el análisis de *la experiencia de la tutoría en programas de posgrado* se permite apreciar ciertas diferencias particulares, por ejemplo, en el caso de programas de posgrado profesionalizantes o de investigación y desarrollo (ID), se promueve una tutoría *en* investigación, donde la propia actividad se utiliza como instrumento de enseñanza-aprendizaje

(Park, 2005) para afianzar una formación sólida en aspectos técnico-instrumentales de investigación, de manera asociada a la conclusión de su tesis de grado (Ruiz, 2005; De la Cruz *et al.*, 2006).

En aquellos programas de posgrado con orientación hacia la investigación se desarrolla una tutoría *para* formar investigadores. En el caso particular de la formación doctoral, la tutoría se dirige al desarrollo de una mentalidad científica que favorezca la generación de conocimientos de frontera por la vía de la investigación rigurosa.

Desde esta perspectiva, Owler citado en Green (2005) y Sánchez (2000a), señalan que la relación de tutoría en el nivel doctorado va más allá de la transferencia de conocimientos, supone socializar el oficio de científico, formas probadas por la tradición científica de intervenir en la realidad para su análisis, comprensión y explicación, modalidades actuales de abordar los hechos y fenómenos sociales y humanos, enseñanza de las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción, y recuperación de los modos personales de generar conocimiento de los investigadores-tutores.

Desde este ángulo, el desarrollo de la tutoría abarca ciertos patrones, procesos, prácticas y estrategias particulares de formación para el oficio de investigador (Moreno, 1999, 2000, 2002a, 2003; Ruíz, 2009); involucra la exposición del estudiante al mundo académico, a la cultura disciplinaria para la cual se forma; abarca la participación activa del tutor y el tutorado en las prácticas académicas de la comunidad científica de la cual forman parte (Hasrati, 2005; Jiménez, 2008), sea vía laboratorio, equipos de investigación o participación en seminarios especializados, donde se espera desarrolle una serie de habilidades y actitudes propias de este oficio (Sánchez, 2000; Piña y Santamaría, 2004; Jasso y Sánchez, 2004).

Los documentos analizados dan cuenta de que el tutor desarrolla ciertos andamiajes para familiarizar al tutorado con las posturas epistemológicas y la visión del mundo de la propia disciplina, para que aprenda a moverse del conocimiento dicho al conocimiento transformado y comprenda de mejor manera el proceso de investigación (Jiménez, 2008; Hasrati, 2005; Ruíz, 2009). En el tutorado se da cuenta de una participación periférica legítima (Hasrati *et al.*, 2005) en las prácticas de la comunidad científica, la cual transita de manera progresiva hacia el desarrollo de actividades focales de investigación para que el tutorado concluya su proceso de inmersión-participación como agente legítimo del campo.

Consideraciones

Los datos referidos enfatizan la relevancia del establecimiento de una buena relación de tutoría en términos de formación personal y académica, cuyos aportes incidan de manera directa en el desarrollo de la investigación, en el crecimiento o transformación académica del tutorado y en la conclusión satisfactoria de sus estudios de doctorado.

Desde este ángulo de reconocimiento, McClure (2005) y Holmes (2007), han sugerido algunos aspectos institucionales para la oferta de una tutoría centrada en el estudiante de posgrado: selección de estudiantes por desempeño académico y disposición a vincularse a un equipo de investigación y trabajar un tópico de prioridad institucional; examinar las expectativas de la tutoría y las habilidades de investigación para desarrollar un alto nivel de autonomía e independencia; establecer encuentros regulares con el tutor; solventar las necesidades de sentido de pertenencia a la universidad; ofertar seminarios y conferencias relevantes para la investigación del tutorado; crear grupos de apoyo académico-informacional; ubicar estudiantes que trabajen áreas comunes para promover la discusión académica; elaborar conferencias y artículos en co-autoría; aconsejar en la preparación de la propuesta de libro, e impulsar al tutorado al posdoctorado o al trabajo académico.

En esta misma línea Abiddin (2007), Abiddin y West (2007), Bradbury-Jones *et al.* (2007), Ruíz (2009), sugieren que el estudiante de posgrado muestre en la tutoría autorregulación y disciplina, habilidad de gestión, discuta con el tutor sobre el tipo de conducción (guía), exprese sus intereses y reciba retroalimentación, establezca acuerdos de agenda de entrevistas, envíe por escrito sus avances de investigación y discuta su contenido de manera responsable y comprometida; en el tutor se demanda retroalimentar los comentarios y trabajos del estudiante, concluir la sesión de tutoría cuando las dudas o problemáticas planteadas por el estudiante hayan sido, si no resueltas en su totalidad, por lo menos sí atendidas, programar una nueva sesión con actividades específicas para el siguiente encuentro de tutoría.

Para el desarrollo de una tutoría efectiva se insiste en una serie de atributos como rasgos deseables en el tutor de investigación en posgrado: ser profesor y experto en un campo de investigación, tener nombramiento y el grado educativo del nivel en el que desarrolla la tutoría, experiencia de tutoría en investigación en posgrado y estabilidad emocional, muestre interés en el área temática del estudiante y lo anime a que se mantenga en la investigación, reconozca el nivel académico de los estudiantes e identifique el tipo de tutoría que requieren, comprenda al tutorado cuando tenga dificultades, establezca contacto regular y otorgue atención completa, provea retroalimentación focalizada, constructiva, desafiante y con sentido de continuidad y regrese los trabajos tan pronto como sea posible con comentarios y críticas, muestre apertura, guíe y aconseje en la obtención de información teórica y empírica, proporcione contactos, impulse y apoye la producción de publicaciones desde la tesis.

Tal insistencia en la caracterización de los rasgos deseables en el tutor de posgrado tiene que ver de manera directa con la creencia de que un investigador-tutor con mayor nivel de reconocimiento científico (*ranking*) se encuentra en mejores condiciones académicas para desarrollar una tutoría efectiva y de mejor calidad que aquéllos investigadores-tutores con menor rango o nivel de reconocimiento; tal creencia se ha puesto

en duda desde la perspectiva de los estudiantes (De la Cruz y Abreu, 2007; Rosas *et al.*, 2006), puesto que los tutores no reflejan en la tutoría su experiencia de investigación y de tutoría; situación que obliga a repensar los criterios de selección y asignación de tutores. Dicho de otro modo, la calidad y la efectividad de la tutoría en el nivel de estudio de posgrado, no depende del investigador-tutor, sino de la intervención de factores múltiples en el proceso de formación en general y en la relación de tutoría en particular.

Un acercamiento incipiente a la *evaluación de la tutoría en posgrado* (Harman, 2002; Heath, 2002; Johnson, 2005, Malfroy, 2005), muestra que estudiantes de tiempo completo refieren altos niveles de satisfacción en la tutoría recibida cuando se construye un sentido de comunidad de investigación con encuentros frecuentes, existe participación comprometida de los tutores externos que impulsen a los estudiantes a invertir altos niveles de tiempo en la investigación y el desarrollo de las habilidades requeridas, hay atención en los seminarios de investigación, acceso a servicio bibliotecario y equipo especializado, apoyo financiero e impulso a publicar o presentar conferencias en co-autoría con el tutor.

Un aspecto a remarcar es que, a la luz de los datos analizados, se percibe un carácter multifacético, cambiante, flexible y adaptable del papel del tutor en la relación de tutoría; existe la posibilidad de que el tutorado pueda vincular su nombre con la de un investigador connotado (el tutor) por la vía de las publicaciones en co-autoría. De manera paralela se alcanza a percibir un debate incipiente (Hockey, 1994, 1995; Linden, 1999; Manathunga, 2005) sobre la necesidad o no de ofrecer formación académica para el ejercicio profesional de la tutoría para formar investigadores en el nivel posgrado.

CAPÍTULO II

Campo, capitales y *habitus científicos*

Acercamiento a la teoría de los campos y la teoría del *habitus*

Para estar en condiciones de comprender qué se promueve que haga el estudiante de doctorado en educación en la relación de tutoría, con posibilidad de aportar al desarrollo e incorporación de ciertos *habitus científicos*, e inferir qué *habitus* incorpora el tutorado de manera asociada a dicha relación, se consideró pertinente construir una perspectiva teórica que articule la teoría de los campos de producción simbólica y la teoría del *habitus*, con aquellos planteamientos de los teóricos de la formación y de la formación para la investigación.

El análisis de un objeto en términos de campo comprende por lo menos tres momentos: *a)* analizar la posición del campo de producción de conocimiento en relación con el campo de poder social; *b)* precisar la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes (individuos y/o instituciones) que compiten dentro del campo en cuestión; *c)* analizar los *habitus* de los agentes, los cuales encuentran en la trayectoria en el campo una oportunidad para estar en constante actualización.

Sobre la base de estas consideraciones, la noción de *campo* es fértil para este fin, puesto que se relaciona de manera directa con aquellos ámbitos profesionales como la investigación educativa, que involucran un mínimo de prestigio y demandan a sus *per-tenaires* el dominio de una capital específico para el ejercicio profesional de su práctica, susceptible de ser organizado en espacios de competencias y luchas por la conquista de tal prestigio y la posesión de dicho capital.

De forma similar, la noción de *habitus* o capital cultural en estado incorporado, resulta ser un concepto productivo, puesto que, como lo señala Bourdieu, permite recuperar el carácter activo e histórico del agente, la relatividad de sus estructuras cognoscitivas o esquemas mentales, reintroduce la experiencia inmediata de los agentes con el objetivo de explicar las disposiciones o categorías de percepción, apropiación y evaluación que guían desde dentro sus acciones y tomas de posición; en síntesis, se encarga de explicar

el origen de esos esquemas cognoscitivos y su relación con las estructuras externas de la sociedad.

Como todo aporte teórico, hay que reconocer en él los límites potenciales de la teoría del *habitus*, manifiestos por la ausencia de una noción de estructura que deje lugar a la improvisación organizada de los agentes (Bourdieu y Wacquant, 1995), y por la escasez de elementos teóricos y empíricos que den cuenta de la forma en que se promueve su interiorización por la vía escolar y las formas que adquiere. Aún con estas limitaciones, dicho constructo teórico mantiene un carácter vigente para comprender la complejidad del interjuego entre lo social e individual, de manera asociada a procesos de formación escolar específicos; aspecto en el cual se pretende incidir.

Desde esta perspectiva teórica, un campo puede ser concebido como un microcosmo 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 movilizadado de manera asociada a los *agentes* (individuos e instituciones) que allí convergen, de esa manera se produce la institucionalización de lo social en las cosas y en los *habitus* de los individuos (Bourdieu y Wacquant, 1995: 24).

Llamándola por su nombre, esta estructura objetiva de primer orden del campo es considerada como independiente de los ocupantes que la definen, puesto que es construida en las relaciones objetivas por las posiciones diferentes y diferenciadas que ocupan sus agentes al interior del campo, producto de la posesión-distribución desigual de las diferentes especies de capital circulante. Esta jerarquía de las posiciones es puesta en tela de juicio de forma continua, emergiendo así relaciones de dominación, subordinación u homologación, que abren posibilidades de modificar la estructura del campo.

Tal planteamiento propicia una visión del campo como espacio de conflicto y competición, de batalla, en el que los agentes rivalizan por establecer el dominio sobre el capital eficiente circulante para estar en condiciones de decretar la jerarquía de las posiciones entre las diversas formas de autoridad y acceder a las ganancias específicas que se supone está en juego. Semejante afirmación equivale a reconocer que el campo requiere de individuos provistos de *cualidades* particulares, pre-dispuestos a fungir como agentes comprometidos.

Según Bourdieu, dichas cualidades o estructura objetiva de segundo orden, es la que orienta las estrategias y tomas de posición de cada agente de manera asociada al uso de los capitales eficientes, así como las posibilidades objetivas de éxito que se le prometen, arriesgando su tiempo, prestigio, dinero, y en ciertos ocasiones hasta la vida, en los juegos que tienen lugar al interior del campo para sobrevivir a las luchas internas, conquistar en cierto momento los beneficios propuestos en complicidad con los *habitus*

y contribuir en la medida de sus posibilidades a conservar o transformar la estructura del campo.

Los *agentes* del campo son individuos conscientes que al participar de manera activa en la lucha por la posesión del capital eficiente circulante contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina: el *habitus*. Desde estas consideraciones, los agentes son portadores de *capitales*, distribuidos en la estructura del campo según su trayectoria y la posición que ocupan en función del volumen global de capital acumulado (en sus diferentes especies) y el peso relativo que tengan de manera conjunta tales capitales en dicha estructura (Bourdieu, 1997a); así la posición que ocupe un agente en la estructura del campo, será el factor que lo impulse de manera activa a conservar o subvertir la distribución del capital.

Un *capital*, o una especie de capital, es un factor eficiente que puede ser utilizado por el agente como arma o apuesta en un campo particular, permite a su poseedor ejercer un poder o una influencia específica y generar privilegios y ganancias también específicas. Afirman Bourdieu y Wacquant (1995) que de su posesión depende la postura y la toma de posición de cada agente, pero también las posibilidades de ser posicionado, en ese sentido, la tenencia del capital eficiente circulante al interior del campo, se convierte en la fuente de luchas entre los agentes.

Dicho capital puede ser de tipo económico, cultural, social y simbólico. El *capital económico* es el más tangible de los capitales, reconocido en la sociedad como un factor de dominación y poder sobre los más desprovistos de bienes y servicios; como tal, no requiere de un ocultamiento de su posesión, de su capacidad de dominación (efecto) y de sus mecanismos de reproducción.

A diferencia de esta especie de capital, el *capital cultural* es concebido como variable informacional-cultural, como variable educativa detentada por la familia y transmitido por una educación difusa (capital heredado) que se prolonga y refina en el contexto de la enseñanza escolar; de esta manera, la escuela tiende a proporcionar títulos y credenciales que avalan la posesión de un capital cultural-educativo eficiente, que tiene la ventaja de promover la reproducción de la estructura distributiva del capital cultural circulante (Bourdieu y Passeron, 2003).

Según Bourdieu (1979), este capital cultural reviste la forma de reconocimientos, prestigio y reputación, es una especie de capital intangible pero reconocible, no se puede comprar ni vender, está adherido a su poseedor y a la posición del poseedor en el campo; se supone que quien se relaciona con esta clase de agentes adquiere también cierto prestigio, cierta distinción y cierta distancia de los demás agentes. Como capital informacional se expresa bajo tres formas: como *habitus* en estado incorporado, como capital objetivado y como capital institucionalizado.

Como *habitus*, el capital cultural es concebido como principio de visión y división, como estructuras cognitivas durables o esquemas de percepción, apreciación y ac-

ción inscritos en el cuerpo por exposición social a las regularidades en el campo, los cuales orientan la visión de la situación y las posibles respuestas (Bourdieu, 2000); se manifiesta en forma de gustos, maneras particulares de ser, de comportarse y de decir que marcan la diferencia y la distancia con el resto de los agentes menos provistos de dicho capital, es decir, genera una posición y un posicionamiento específico del agente en el campo.

Como *capital objetivado*, el capital cultural es concebido como los productos particulares de un agente que circulan en el campo (cultural o científica), capaz de generar efectos en él y de verse afectado por él, de ser reconocido, criticado o rechazado por los pares, por los ocupantes del campo, sobre todo, por quienes detentan el poder que da poder. Como *capital institucionalizado*, el capital cultural se concibe como los grados académicos obtenidos que avalan la posesión de ciertos saberes y que se capitalizan por la vía de los productos culturales generados por la puesta en práctica de esos saberes adquiridos.

Cuando estas dos especies de capital (objetivado e institucionalizado) y sus correspondientes efectos son transformados o disimulados, adquieren la forma de *capital simbólico*. Como argumentan Bourdieu y Wacquant (1995: 82), es una modalidad adoptada por una u otra especie de capital cuando es captada por las categorías de percepción que reconocen su lógica específica, pero que desconocen el carácter arbitrario de su posesión y acumulación.

El *capital social* es referido como la suma de los recursos potenciales correspondientes a un individuo o grupo, adquiere la forma de una red duradera de relaciones, conocimientos y reconocimientos mutuos más o menos institucionalizados que es posible movilizar (Bourdieu, 1980); se puede decir entonces que el capital social es a su vez una especie de *capital político*, por el hecho de constituir una “red de relaciones sociales” entre agentes de un campo particular, el cual facilita la movilización de los bienes acumulados para mover la posición y las tomas de posición al interior del campo.

Sobre la base de estos planteamientos, se comprende que el corazón de cualquier campo de producción cultural es el capital cultural de los agentes en estado incorporado, es decir, *el habitus*, el cual, al ser puesto en acción, contribuye a la configuración de la estructura de primero y segundo orden en cada campo de conocimiento específico.

Bourdieu (2000), en su *Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de trois études d'ethnologie kabyle*, concibe el *habitus* como disposición; argumenta que la palabra *disposición* recubre el concepto de *habitus*, expresa el resultado de una acción organizadora (matriz de percepción, de apreciación y de acción), 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 (sistema de disposiciones durables y transponibles), el cual orienta el desarrollo de actividades diversas y plurales de manera asociada a la transferencia analógica de esquemas y la corrección constante de los resultados obtenidos.

Bourdieu precisa en sus planteamientos que el *habitus* es concebido como sistema de disposiciones, como sistema de estructuras, pero del orden cognoscitivo. Tal *estructura cognoscitiva* es la que engendra en el individuo los esquemas de pensamiento y acción que lo guían de forma “inconsciente”; por su aplicación sucesiva favorece la aprehensión “en-acto” de sus principios prácticos y los fines prácticos de esa práctica, es decir, es la generadora de cierto grado de homologación entre el campo y el *habitus* que define y demanda el propio campo de conocimiento.

Estas estructuras cognoscitivas pueden ser interiorizadas por familiarización y por exposición temprana y prolongada a las prácticas de cierto campo de conocimiento, donde el *habitus* es la ley indiscutida. Otra vía de interiorización de tales estructuras cognoscitivas es la escolar, donde agentes formadores particulares se encargan de “actualizar” las disposiciones primarias engendradas en el espacio familiar, de manera asociada a procesos de enseñanza-aprendizaje y reestructuración de esas estructuras cognoscitivas.

Desde esta mirada se puede argumentar que la interiorización de esas estructuras cognoscitivas, supone un proceso de transformación gradual de las disposiciones primarias en *habitus*, de manera asociada a ciertos ajustes y correcciones, realizados la mayoría de las veces a cuenta gotas, en otras ocasiones de manera violenta. Tal afirmación conlleva a asumir que en el proceso de interiorización de los *habitus* también tienen lugar los fallos, momentos críticos de desconcierto y de desacuerdo, los cuales son ajustados, “pulidos” o modificados por la vía de la vigilancia y la corrección, desplegada a manera de “reflexión” de la acción.

En sus *Méditations pascaliennes*, Bourdieu explica que en ese proceso de reformulación juegan un papel central los *ritos* que la institución escolar formadora construye como pruebas iniciales de preparación y de selección, al favorecer la inmersión inicial de los agentes en el juego, en la inculcación del principio de visión y de división colectivo, manifiesto en el cuerpo mediante el enrojecimiento, traba verbal, imprudencia, temblor, maneras de someter a pesar de sí el cuerpo a la actitud de confusión-defensa-prueba, al juicio dominante, al coste de un conflicto interior y declive de sí a expensas de la inscripción del *habitus* en la superficie del cuerpo (Bourdieu, 1997).

Desde estas precisiones, es posible percibir que la noción de *habitus* asume un aspecto histórico, social, psicológico y práctico, que se unifica en el recorrido particular de cada agente o grupo de agentes; es el principio de encadenamiento de estrategias de jugadas, sin ser en ningún momento el origen de una verdadera intención estratégica (Bourdieu, 2000), se presenta como aquello que da sentido a la existencia en un campo particular, conduce al agente a la inversión en un juego y en su futuro; es un sentido práctico, una práctica incorporada, un oficio que engendra prácticas reformuladas, ajustadas al campo al introducir en las prácticas y pensamientos *los habitus* generados por la interiorización de la estructura social por la vía de la socialización (Bourdieu, 1980, 1997b).

Como lo ha mostrado el autor en su obra, el uso de este herramental teórico-conceptual como instrumento para explicar lo que ocurre al interior de un campo social de producción de conocimiento específico adquiere características particulares, puesto que cada campo de producción cultural tiene sus especificidades que le imprimen un carácter *sui generis*.

El campo científico: un referente para la comprensión

Bourdieu, al aplicar su herramental teórico-conceptual al conocimiento del campo científico, observa que al interior existe un conjunto de investigadores e instituciones científicas que fungen como agentes de la investigación y de la formación; circula un capital cultural eficiente concebido como *capital científico*; su estructura se caracteriza por un grado más o menos elevado de concentración de ese capital eficiente, en él se privilegia la práctica de la investigación y se exigen de manera tácita unos *habitus científicos* para ejercer el oficio de investigador (Bourdieu, 1976, 2003a).

La noción de *campo científico* remite a un conjunto de disciplinas,¹ concebidas como campos locales que comparten unos intereses y unos principios mínimos (Bourdieu, 2003a). Es un mundo social que ejerce coacciones y solicitudes independientes de las coacciones del macrocosmo social que lo engloba, se caracteriza por su relativa autonomía manifiesta en su capacidad de refractar o retraducir las presiones externas en beneficios internos y en su relativo grado de libertad para definir los requisitos mínimos indispensables para ingresar al campo y “elegir” los *habitus* adecuados para realizar sus propias tendencias.

Cada disciplina concebida como campo científico tiene su manera de problematizar, de construir observables, de cimentar teorías y marcos de fundamentación conceptual, de comprobar sus hipótesis o supuestos; hay especificidad en el conocimiento, la tradición, la costumbre y la práctica enseñada, en las creencias, principios morales y normas de conducta (*ethos*), y en las formas lingüísticas y simbólicas de comunicación.

En él perviven dos especies de poder asociados a dos formas de *capital científico*: el capital administrativo y el capital científico “puro”, los cuales se sostienen por mecanismos de acumulación y transmisión diferentes; tales especies de capital son difíciles, pero no imposibles de ser sumadas en un mismo agente.

El *capital científico-administrativo* está ligado a la ocupación de posiciones de prestigio en las instituciones científicas, direcciones de laboratorios o departamentos, pertenen-

¹ Para Bourdieu (2003b: 116), la *disciplina* se define mediante la posesión de un capital colectivo de métodos y de conceptos especializados cuyo dominio constituye la frontera de la disciplina y el derecho de admisión, tácito o implícito en el campo; se caracteriza por un conjunto de condiciones socio-trascendentales constitutivas de un *habitus disciplinario* o estilo de pensamiento.

cia a comisiones y comités; genera un poder institucional e institucionalizado temporal y un poder sobre los medios de producción y reproducción que contribuye a afianzar tal posición; se adquiere por la vía de estrategias políticas y es susceptible de ser transmitido por la vía de ciertas reglas de orden burocrático como el concurso de “elección”.

El *capital científico puro* tiene como base principal el reconocimiento individual objetivado e institucionalizado, proveniente de los pares competidores gracias a las contribuciones de conocimiento para el progreso de la ciencia. Su acumulación se logra por la vía de la publicación de los aportes de conocimiento, invenciones o descubrimientos (Bourdieu, 2003b). Esta especie de capital científico se caracteriza por ser indeterminado, poco objetivado, difícil de ser transmitido en la práctica, aunque gracias a su formalización es susceptible de ser socializado por la vía de un trabajo de formación y colaboración lento y prolongado.

En su sentido estricto, el capital científico (puro) formalizado comprende cierto colectivo de conceptos especializados, una tradición científica² de presupuestos compartidos y no cuestionados (Wallerstein, 2002), de acuerdos mutuos en la aceptación como “arbitraje final” el veredicto de la experiencia de lo “real”, formas racionalizadas, formalizadas y estandarizadas de pensamiento, de reglas de los métodos, instrumentos y técnicas de experimentación acumulados y empleados de manera colectiva, de protocolos reconocidos que los investigadores toman prestados de las diferentes disciplinas y combinan para concebir nuevos conceptos, nuevas teorías y nuevos dispositivos metodológicos.

Comprende tipos de acercamiento, maneras de conocer un objeto, producto de un arsenal de estructuras teóricas complejas, métodos, instrumentos, técnicas de experimentación acumulados y empleados de manera colectiva bajo la coherencia de las disciplinas, las censuras del campo y la orquestación invisible de los *habitus científicos*; especie de capital simbólico que actúa en la comunicación oral o escrita a manera de *habitus*, de sentido práctico o de oficio incorporado, cuyo dominio constituye la frontera de la disciplina y el derecho de admisión al campo (Bourdieu, 2003a). Abarca también aquellos actos de conocimiento y reconocimiento otorgados por los pares-competidores dentro del campo.

Dicho de otro modo, el campo científico, además de ser un lugar propicio para la generación de conocimiento por la vía de la investigación, también es un campo de

² La noción de *tradición* refiere a la continuidad de una herencia transmitida por las generaciones anteriores a las nuevas y que son objeto de reelaboración, re-creación o transformación por los nuevos practicantes; en el caso particular de la *tradición científica*, Hobsbawn (citado en Tarrés, 2004: 35), argumenta que el contenido de lo que se comunica está constituido por los conocimientos, los supuestos, los discursos, lenguajes, valores y convenciones creados alrededor de las prácticas investigativas de las comunidades dedicadas a esta tarea, saber que se incorpora y sedimenta en los científicos o comunidades de investigadores como *habitus*.

lucha, de contienda entre investigadores, donde se enfrentan tales construcciones sociales competidoras, argumentos que buscan conseguir el reconocimiento de esa manera de conocer, de construir un nombre en el campo, de conquistar el monopolio de la autoridad científica para hablar con autoridad sobre el quehacer científico.

En este sentido, la estructura del campo científico se caracteriza por cierto grado de concentración del capital científico por un pequeño número de investigadores e instancias de investigación, el cual se ejerce sobre la producción (capital objetivado) y sobre la práctica de los científicos (el oficio de investigador) para limitar sus posibilidades de beneficio: prestigio, autoridad científica o mejores condiciones laborales en la producción de conocimiento.

Es decir, los agentes más provistos de capital científico adquieren ventajas decisivas en la competición: al instituirse como referentes obligados imponen a los nuevos *pertinai-res* la noción de ciencia más favorable a sus intereses, la más “conveniente” y “legítima” de participar y de jugar las reglas del juego científico; transforman sus prácticas científicas en la medida de buen hacer científico, empujan a los recién llegados a situarse en relación con ellos, e inciden sobre las posibilidades de beneficio y las ganancias procuradas (Bourdieu, 2003a). De esta manera se comprende que cada acto científico (estrategia) tenga como basamento interno la homología entre la historia incorporada en forma de *habitus científicos* y la historia objetivada en la estructura del campo.

En “Le champ scientifique” se concibe *el habitus científico* como:

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 (Bourdieu, 1976: 96).

Tal concepción adquiere mayor desarrollo cuando Bourdieu argumenta que *los habitus científicos* son concebidos como “unos principios de producción de prácticas”, “un sistema de disposiciones generadoras transportables”, como “teoría realizada e incorporada”, como “sentido práctico de los problemas que se van a tratar y unas maneras adecuadas de ser tratados” (Bourdieu, 2003a: 73-79); es decir, se trata de concepciones científicas condensadas y objetivadas en instrumentos teóricos-metodológicos, técnicos y analíticos para desarrollar el oficio de investigador de manera rigurosa.

Sobre la base de estas precisiones es posible comprender los *habitus científicos* como “mecanismos” estructurantes de la mentalidad o pensamiento, de la observación y del proceder científico del investigador, retraducidos en un *modus operandi*, en formas particulares de ser, percibir, apreciar y hacer investigación, que funcionan en la práctica investigativa conforme a las normas de la ciencia pero sin partir de ellas, reaccionan frente a decisiones prácticas y se manifiestan en el desarrollo empírico de una investigación;

puede generar limitación en la forma de hacer investigación y en la forma de comunicar la producción del conocimiento construido.

Desde esta perspectiva, los *habitus científicos* constituyen un principio de visión, de construcción de la realidad objetivada, los cuales, al estar siempre orientados a funciones prácticas, se aplican en la práctica investigativa a manera de oficio incorporado, el de investigador que sabe aplicar de forma práctica concepciones científicas objetivadas, quien dejándose guiar por el sentido del juego científico relaciona la práctica científica con diversos métodos de indagación para problematizar, buscar posibles respuestas o soluciones argumentadas a los problemas planteados y publicar los hallazgos como texto científico.

Como se ha insinuado en los párrafos anteriores, los *habitus científicos* abarcan la competencia lingüística, esto es, ciertas formas particulares de expresión, de comunicación, a manera de *habitus lingüístico* que se impone y se exige a los nuevos *pertenaïres* al campo científico (Bourdieu, 1985, 1999a); funciona como una especie de coyuntura de encuentro entre el investigador y la comunidad científica; discurso científico o aptitud para hacer cosas con palabras, de construir lo dado enunciándolo, capaz de re-producir un efecto de científicidad fundado sobre la conformidad de las normas de la ciencia, del lenguaje científico autorizado que marca los límites entre lo que es posible pensar y decir.

La promoción del desarrollo e interiorización de ese *habitus lingüístico* de manera asociada al desarrollo e interiorización de ciertos *habitus científicos*, muestra su carácter fértil al abrir posibilidades para construir un nombre propio en el campo científico por la vía de la comunicación-publicación de los diversos productos de investigación generados, acorde a las normas científicas establecidas y exigidas por la comunidad académica y los comités científicos de publicación. Se supone que la ausencia de tal *habitus lingüístico* conduce a intercambios académicos infructíferos entre investigadores, de allí la pertinencia de ser solicitados de manera tácita por la vía de los procedimientos institucionales que regulan la entrada al campo científico.

Tutoría para formar investigadores: acercamiento desde la teoría de los campos y la teoría del *habitus*

Como se argumentó en párrafos anteriores, desde la perspectiva teórica bourdieana, los *habitus científicos* son concebidos como sistema de esquemas generadores de percepción, apreciación y acción que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones. Especie de sentido práctico de los problemas que se van a tratar y unas maneras adecuadas de ser tratados, cuyo aprendizaje y dominio constituye la frontera de la disciplina y el derecho de entrada al campo; abarca aquellos actos de conocimiento y reconocimiento otorgados por los pares-competidores dentro del campo.

El desarrollo e interiorización de tales *habitus científicos* en un individuo concreto se ve promovido por ciertas formas de acción pedagógica en ámbitos de formación específicos, razón principal por la cual la mirada se focaliza en el papel que juegan las prácticas de tutoría para formar investigadores en la promoción del desarrollo e interiorización de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación, asumida como una acción pedagógica orientada al logro de tal propósito.

Desde esta perspectiva teórica se argumenta que la incorporación gradual de los *habitus científicos* de investigador educativo inicia con el proceso de selección y cooptación de los nuevos *pertinaires* al campo científico de la investigación educativa, de manera asociada a ciertos mecanismos de intercambios y sanciones aplicados al ingreso de la formación doctoral en educación; una vez ingresado de manera oficial al programa de doctorado, el proceso de formación para el oficio de investigador continúa, no obstante se desconoce lo que ocurre en tal proceso, de qué manera los investigadores-tutores (formadores) promueven el desarrollo e interiorización de ciertos *habitus científicos* en el investigador en formación (tutorado) y cuáles internaliza el tutorado en particular.

Lo sabido refiere que cuando un individuo aspira a ingresar al juego de la ciencia, la apuesta ya está hecha mucho antes de entrar a ese proceso de cooptación y selección, con anterioridad ha decidido padecer con “gusto” los envites en los que estará inmerso, con la firme intención de aprender el juego de la ciencia y sus reglas, hacer apuestas, afectar al campo y verse afectado por él. También se sabe que los *habitus científicos* incorporados bajo la forma de sentido del juego científico son el resultado de un proceso gradual y progresivo de formación y exposición del cuerpo a las regularidades del campo y a sus *violencias simbólicas*, muchas de las veces imperceptibles y difícil de ser reconocidas como violencia (Bourdieu y Wacquant, 1995).

El concepto de violencia simbólica refiere a un tipo particular de coerción, de intimidación, que se ejerce sobre un agente social con su anuencia, su práctica se disimula y/o se niega, por tanto, es difícil de ser reconocida como violencia, se instituye por la adhesión a la dominación, donde el dominado ha incorporado por un proceso social de naturalización esquemas de dominación y clasificación (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu y Wacquant, 1995). Comprende la imposición de un arbitrario cultural por un poder arbitrario (Bourdieu y Passeron, 1970), el cual refiere a que por autoridad científica, los investigadores-tutores definen y delimitan de manera arbitraria ciertos contenidos a ser inculcados y la forma y el tiempo pertinente de ser promovidos hasta que adquieran la forma de *habitus* o disposiciones, susceptibles de ser reconocidos en aquel que los ha desarrollado e interiorizado.

Sobre la base de estos planteamientos, se considera que la formación doctoral en educación con orientación hacia la investigación resulta ser el espacio-tiempo (Honoré, 1980) privilegiado para desarrollar una formación profesionalizada para el oficio de investigador educativo, donde tales procesos requieren estar respaldados por un currí-

culum, planes, programas, objetivos y acciones articuladas y dirigidos a esta actividad, de manera organizada mediante líneas de investigación con temáticas bien identificadas, respaldadas por investigadores en activo con alta producción científica; se enfatice una práctica de investigación de alto nivel, y se genere una vida académica que promueva la socialización del oficio de investigador (Moreno, 2000a, Sánchez, 2000a).

En este espacio-tiempo escolar, estudiar supone tomar en serio la formación para la investigación, no sólo para crear o producir, sino para crearse como constructor de conocimientos, hacedor de cultura científica. Conlleva a vivir la formación como una preparación para un por-venir profesionalizado, donde se requiere interiorizar el oficio, las reglas del juego científico, sus apuestas, sus jugadas y cierto nivel de compromiso con el campo, donde, además, es necesario ser consagrado o investido como investigador.

De esta manera, cada investigador en formación o tutorado sirve de público al otro en el acto mismo de la formación, está atento a lo que dicen los pares de formación para asumir una actitud permanente de confrontación de puntos de vista, que de manera progresiva se transforma en objeto de diálogo, donde se esperan intercambios de conocimientos y posiciones frente a esos conocimientos, pero también cierto grado de inter-reconocimiento.

En este marco escolar de educación, la formación para el oficio de investigador, asumida como formación de investigadores educativos, se matiza como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación³ (Moreno, 1999), la cual abarca el aprendizaje de ciertos conocimientos teórico-metodológicos y técnicos del quehacer científico, el fortalecimiento de ciertos valores y principios éticos que se permean en la comunidad científica del campo, el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y conductas investigativas asociadas a diferentes estrategias institucionales y docentes de formación para la investigación, e incluye procesos de debate, análisis, reflexión, crítica, y autoevaluación de ese bagaje que conforma el saber y saber hacer educativo.

La formación para la investigación sugiere un proceso de socialización práctico muy cercano a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el *savoir faire*, en el saber hacer corrigiendo mediado por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollen de manera asociada a procesos de inter-acción e inter-cooperación *vis à vis* entre investigador experimentado e investigador en formación, orientados a promover

³ La expresión *formación para la investigación* es concebida por Moreno (1999, 2002a: 36-37) como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, e internalización de valores que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

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 práctica científica.

Cuando se alude a la idea de *formación con carácter artesanal* se hace referencia a un proceso de formación cercano, estrecho, cara a cara entre investigador(es) experimentado(s) e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el trayecto de formación y se acompaña “codo a codo” el desarrollo de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación, se revisan y retroalimentan de forma permanente y con sentido crítico los avances de investigación, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo y creativo, se deja cierto margen de libertad y se asume cierto grado de distancia para promover en el tutorado el desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual.

En este proceso de formación para el oficio de investigador, la *lectura*, al ser asumida como práctica y procedimiento de intelección (Chartier,1994:54), supone la puesta en obra del cuerpo, adscribirse en un espacio y establecer una relación consigo y con el otro (autor), donde la lectura sistemática influye para que el tutorado se transforme de manera progresiva en un lector docto (Chartier, 2005a: 96), en un especialista que confronta puntos de vista, compara argumentos, coteja los textos para extraer aquellos planteamientos que considera como referencias clave para fundamentar sus ideas en los textos que él produce.

Se considera que un elemento clave de la formación para el oficio de investigador es el desarrollo y puesta en práctica de la *reflexividad*, la cual es susceptible de ser comprendida en la actividad de investigación como capacidad humana, introspección o fuente de pensamiento personal que favorece procesos de atención y toma de conciencia continua que se concretan en un caer en la cuenta de, un mirar las cosas de modo diferente, es una mirada crítica (Finlay y Goug, 2003) que interroga la retórica que se deriva del discurso científico para desplegar sus implicaciones epistemológicas; especie de práctica incorporada (Bourdieu, 2006; Breuer, Mruck y Roth, 2002) *en y para* la práctica científica.

Como sentido práctico incorporado, la reflexividad epistemológica funge como especie de “monitor” o “auditoría” de los procesos de investigación que se realizan, con la finalidad de pre-ver las posibilidades de error y cuestionar las implicaciones de las acciones habituales en la práctica científica, sin caer en un retorno reflexivo narcisista; involucra someter la posición del observador al mismo análisis crítico al cual es expuesto el objeto construido; eso es, supone dar cuenta del “sujeto empírico” en los mismos términos de la objetividad construida por el sujeto científico (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Es decir, la reflexividad tiene que ver con ese yo analítico que retorna a sí, que somete a pensar el pensar, que transforma la mirada del investigador, que exige y se exige autoreflexividad y autocrítica constante para vigilar y reconocer la forma en que

los elementos intersubjetivos permean y transforman la investigación que desarrolla. Su desarrollo favorece valorar la situación y movilizar de manera consciente los *habitus científicos* incorporados, para dar cuenta de la relación subjetiva que se mantiene con el objeto de conocimiento y pasar al plano de la conciencia aquellas estructuras mentales con las cuales se observa y analiza la realidad en estudio, para entonces, estar en condiciones de rebasar lo que Bourdieu *et al.* (2007) han denominado como ilusión de la transparencia.

La práctica de la reflexividad epistemológica, comprendida de esta manera, funciona como “controlador cognoscitivo” que favorece la crítica razonada para la toma de decisiones prudentes en el ejercicio cotidiano del oficio de investigador; se orienta a reflexionar el propio proceso de generación de conocimiento para identificar su pertinencia, sus desvíos y desvaríos, sus restricciones y límites en-acto y post-acto durante la construcción de argumentos, sentidos y significados para ser resueltas.

Especie de autoanálisis que adopta el punto de vista del analista para no dar por sentado el mundo que resulta familiar (Devereux, 1998; Bourdieu, 2006), estar en condiciones de construir conocimiento sobre una realidad particular y dar cuenta de ese proceso de construcción de conocimiento (Zemelman, 1996). Equivale a objetivar el punto de vista objetivante del investigador (Bourdieu, 2003a), a “controlar” la relación subjetiva con el objeto construido, que cuando no está controlada y orienta las elecciones de objeto y los instrumentos de su construcción, se convierte en fuente de errores.

En términos cognoscitivos se trata de hacer explícito en-acto lo que se ha aprendido de manera implícita (Pozo, 2003) o tácita, por contacto regular con la cultura científica y la participación activa en las prácticas científicas de comunidades de práctica de investigación (Hasrati, 2005) en las cuales se forma el tutorado.

Como producto de tal proceso de formación para el oficio de investigador, se espera también que el tutorado o investigador en ciernes proporcione evidencias del desarrollo de un alto grado de independencia y autonomía intelectual. Con la expresión *autonomía e independencia intelectual* se hace referencia a la puesta en práctica del oficio de investigador de manera individual, sin la ayuda del tutor, dando solución por sí mismo a los problemas identificados, guiado en gran medida por las orientaciones verbales y las consignas escritas que le fueron sugeridas. Como señala Lahire (2006: 318), la autonomía en la construcción de conocimiento pasa entonces por el uso de los instrumentos de trabajo con escasa o nula orientación por parte del tutor-formador.

Por la vía de este proceso escolar de formación para el oficio de investigador educativo, de manera asociada a programas de doctorado con orientación hacia la investigación, se pretende promover de manera práctica el desarrollo e interiorización de los *habitus científicos* que demanda la práctica de la investigación educativa. En la mayoría de esos programas de doctorado, se percibe que la *enseñanza práctica* del oficio de investigador se concreta en la relación de tutoría para formar investigadores.

La *tutoría para formar investigadores* se comprende como un espectro de naturaleza compleja y multidimensional, abarca la supervisión y la dirección de trabajos de investigación o tesis, pero no se reduce a ésta; según la centralidad que tenga en la propuesta curricular, los procesos de formación y el marco institucional donde se desarrolla, puede adquirir la forma de una práctica de formación, una pedagogía, una didáctica o coyuntura de articulación, sin llegar a ser constreñida a un conjunto de rasgos, atributos o actividades. Puede adquirir el matiz de una relación diádica, triádica, de equipo o semi-colegio, acercándose cada vez más a la noción de comunidad de investigación.

Se puede decir que es un marco de formación orientado al desarrollo profesional de conocimientos, cuyo cimiento es la relación tutor-tutorado-conocimiento (Emilsson y Johnsson, 2007), el cual abarca la socialización académica del oficio de investigador, aquellas formas probadas por la tradición de intervenir de manera científica en la realidad para ser analizada, comprendida y explicada, modos personales de los investigadores de acercamiento a la realidad empírica y generar conocimiento, modalidades actuales de abordar los hechos y fenómenos sociales y humanos, y enseñanza de las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción (Owler citado en Green, 2005; Sánchez, 2000a).

Dicho de otra manera, la tutoría para formar investigadores se dirige al desarrollo de una mentalidad de científico que promueva la generación de conocimientos de frontera por la vía de la investigación; es una práctica que introduce al tutorado en una tradición científica, al dominio de un campo particular de conocimiento, el reconocimiento de sus complejidades y “fronteras”, al dominio de las normas académicas oficiales propias de la disciplina, de una manera particular de ser y hacer, promueve la incorporación del *ethos* y los valores propios de una institución particular de formación y recupera el estilo personal de investigar y desarrollar la tutoría del propio tutor.

El *tutorado* es un estudiante de posgrado (doctorado), con claras intenciones de formarse para el oficio de investigador, incursiona en un tópico de investigación que sirve de pretexto para iniciar el proceso de formación para este oficio en el encuentro entre investigador-tutor y tutorado. En general suele ser considerado como novato, aprendiz o subalterno, y en algunas ocasiones es considerado como “compañero” o “integrante” de un equipo de investigación. De él se espera que aun en contra de la exigencia de la regla, la aplique, corrija, construya y reconstruya, observe cómo se hace, cómo se pone en juego el capital científico, cómo funciona, cómo reacciona frente a un hecho particular y frente a decisiones prácticas de orden teórico-metodológico y técnico-instrumental.

El *tutor* es un investigador activo, conocedor del campo de conocimiento y experto en la generación de conocimientos por vía de la investigación rigurosa en ciertas áreas temáticas; de manera institucional se le asigna un estudiante de posgrado y se le responsabiliza de su guía y formación para el oficio de investigador, funge como primer y principal examinador y crítico del progreso del estudiante, provee apoyo y guía en las

dimensión académica y personal, promueve en el tutorado el nivel de esfuerzo intelectual requerido en un programa de esta naturaleza para que realice aportes al conocimiento existente.

El tutor, al simbolizar de cierta manera la forma autorizada de investigador, es considerado como conocedor-poseedor de la tradición científica del campo, del sentido del juego, maestro en el arte de generar conocimientos por la vía de la investigación, poseedor de cierto grado de reconocimiento y de legitimación científica. Como tal, se encuentra en posibilidad de fungir como si fuera “director de conciencia” para estimular al tutorado al “consumo culto” de conocimiento y al desarrollo e interiorización de ciertos *habitus científicos* para generar conocimiento de frontera, está en condiciones de juzgar el contenido de las producciones, exposiciones o disertación del tutorado y sugerir ciertas indicaciones y correcciones prácticas en forma de llamado al orden, de reflexión o replanteamiento de lo formulado, para ajustar el *modus operandi* acorde a las prácticas científicas circulantes en ese campo de conocimiento.

Se espera que al reconocer y considerar las potencialidades y necesidades académico-formativas particulares de su(s) tutorado(s) y el carácter dinámico y cambiante del propio trabajo de investigación, la participación, actitudes y acciones asumidas por el tutor en la relación de tutoría, se muevan en un continuo que va de cierto grado de dependencia hasta el logro de la independencia y autonomía intelectual del tutorado, transformándose de cierta manera en un *tutor a la carta*.

A este proceso de mediación se refieren Bourdieu (1999) y Bourdieu y Wacquant (1995) cuando señalan que nadie llega a ser científico por su propia cuenta, sino a condición de participar en el campo, ya que es el propio campo con sus agentes, tensiones, lógicas –y también ilógicas–, que posibilita la razón científica, promueve la interiorización de un *habitus* específico que se designa como “sentido”, punto de vista en las cosas o modo de pensamiento que transforma al investigador en formación en “cuerpo socializado”.

Aunque este proceso de inmersión inicia con la guía-formación de un tutor principal, de forma gradual se mueve hacia un equipo o semi-colegio de formación, representado por la figura del *comité tutorial*, integrado en la mayoría de las ocasiones por el investigador-tutor principal y dos investigadores-lectores, de quienes se espera la promoción de una visión-evaluación multi o pluridisciplinaria del objeto de estudio, de manera asociada a un proceso cooperativo y artesanal de formación, desplegado en los coloquios de investigación o en reuniones privadas concertadas a petición del tutor y el tutorado.

El espacio académico denominado *coloquio de investigación* puede ser considerado como un rito de iniciación o un rito de paso obligado (Van Gennep, 1960), no obstante, en el marco institucional de formación doctoral adquiere la forma de un espacio académico institucionalizado para la interlocución crítica con los agentes de la investiga-

ción y los pares de formación, donde el tutorado tiene la oportunidad de presentar sus avances de investigación cada fin de semestre frente a una especie de microcomunidad académica especializada, donde se espera la participación activa de los integrantes del comité tutorial.

Como espacio académico institucionalizado, el coloquio de investigación es considerado como un elemento propicio para apoyar la formación para el oficio de investigador, por la vía de la familiarización e inmersión gradual del tutorado al mundo académico, a la cultura disciplinaria y al campo científico para la cual se forma. Funciona también como una especie de ritual académico de legitimación (Bourdieu, 1985: 78), de institucionalización, donde los integrantes del comité tutorial suelen ser considerados como referentes actuales y voces calificadas del campo, habilitados para investir, consagrar y sancionar un estado de cosas, para significar al tutorado lo que se espera que sea y realice como investigador.

Desde este marco de comprensión, *la relación de tutoría* adquiere la forma de una relación humana e intersubjetiva de formación (Filloux, 1996) que se construye de manera progresiva entre investigador experimentado e investigador en formación, inicia con acercamientos tímidos hasta alcanzar aproximaciones más estrechas producto del descubrimiento de lo que pueden aportar en términos de conocimiento y formación los involucrados en esta relación; sugiere cierto nivel de inter-cooperación entre tutor y tutorado, con la firme intención de lograr el objetivo de la formación doctoral y promover en el tutorado un avance, crecimiento, o transformación personal, académica y experiencial.

Dicha relación de tutoría se caracteriza por ser un modo humano de desarrollar las capacidades cognoscitivas y potencialidades del hombre (Barbier, 1999) de manera asociada a procesos sociales e individuales de construcción de conocimiento, donde se reconoce que el investigador en formación tiene la capacidad de formarse a sí mismo contribuyendo a su conformación interna (Luhman y Schorr, 1993), pero apoyándose también en la mediación humana (Ferry, 1997) del tutor, quien lo acompaña y guía en su inmersión en la cultura científica. En este sentido la relación de tutoría se desarrolla de manera asociada a ciertos patrones, procesos, prácticas y estrategias particulares de formación, de participación activa y cooperativa en prácticas académicas del campo científico al que pertenece el investigador-tutor y para la cual el forma el tutorado.

Con apoyo en los planteamientos de la teoría de los *habitus* (Bourdieu, 2000) y la teoría de la formación (Honoré 1980), es posible argumentar que en la relación de tutoría se promueven procesos de socialización e interiorización individual de ese capital cultural eficiente especializado, propicio para desarrollar de manera rigurosa el oficio de investigador. En dicho proceso de socialización, se promueve una exposición “legítima” del estudiante al mundo académico, a la cultura disciplinaria o al campo científico, inicia con su inmersión en prácticas académicas particulares, equipos de investigación

o participación en seminarios especializados, donde el ambiente de investigación constituye la vida académica de esos espacios de formación.

Como resultado de tal proceso de socialización académica, se espera que el tutorado desarrolle e interiorice ciertos *habitus científicos* y se transforme de manera progresiva en investigador independiente, en nuevo “guardián” del campo por el dominio del oficio, capaz de participar en grupos, redes y comunidades académicas especializadas para generar e innovar el conocimiento, esto, como producto de la intervención (mediación) humana del tutor, quien promueve la socialización-interiorización-recreación del oficio de investigador, de manera asociada a un triple proceso de inmersión-familiarización-inculcación práctica del capital científico eficiente, donde se realiza una investigación de manera práctica y se despliegan ciertas estrategias de formación para la investigación.

Moreno (2003b: 82), con la expresión estrategias de formación para la investigación, alude a la manera en que se ha asumido la formación para la investigación en un programa de posgrado, al modo en que tal forma asumida se retraduce en ciertos conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes a desarrollar; comprende la incorporación de experiencias de aprendizaje particulares y ciertos estilos de asesoría o tutoría a dicho proceso por quienes fungen como formadores.

Durante el proceso de formación para el oficio de investigador educativo, es posible que el tutor propicie un *proceso formativo tridimensional en movimiento*, de manera asociada a un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de hacer, pensar y decir del tutorado sobre el quehacer científico, producto de su formación previa al doctorado.

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 variadas 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 trans-formación de los *habitus científicos*, un cambio gradual en el modo de pensar, percibir y hacer investigación.

En este proceso de formación asociado a la relación de tutoría, también habría que esperar que la interiorización de ese capital científico promovido por los tutores sea desigual en cada uno de los tutorados, con niveles de suficiencia y adaptación también diferentes, producto de las diversas y plurales experiencias vividas, el distinto capital cultural-formativo previo interiorizado, así como los dispares trayectos de formación para el oficio de investigador vividos.

De manera paralela, habría que reconocer que en el acto mismo de la formación es posible que se generen ciertos procesos de imposición, arbitrariedad o violencia simbólica, donde la construcción de la tesis doctoral permita a los tutores ejercer un control

sobre sus posibles sucesores, manteniéndolos en estado de dependencia. Como contraparte, habría que reconocer también que la construcción de la tesis de doctorado favorece el desarrollo de un acompañamiento propicio para compartir la tradición científica de conocimientos circulante en el campo, imprimir una especie de sello o *tatouage* en el tutorado y recuperar las condiciones socio-institucionales en que se promueve el desarrollo e interiorización de ciertos *habitus científicos*.

Los planteamientos hasta aquí desplegados conducen a pensar que el investigador-tutor y el tutorado son agentes que por su trayecto social y la cantidad y diversidad de capital cultural acumulado en el universo social en general y el campo científico de conocimiento particular del cual forman parte en el proceso de formación, ocupan posiciones distintas y diferenciadas: uno como investigador-tutor reconocido (*native*), el otro como aspirante-aprendiz a ingresar al campo (*stranger*), no obstante se encuentran en una relación de proximidad en la estructura objetiva de ese microcosmo social denominado campo científico de la investigación educativa; están allí porque comparten la apetencia y la competencia científica para generar efectos en el campo y ser afectados por él.

El acceso al descubrimiento de *habitus científicos*

Al considerar la relación de tutoría como uno de los ejes centrales para la socialización académica del oficio de investigador educativo, en esta investigación se asumió que el registro riguroso de las interacciones e inter-experiencias entre investigador-tutor y tutorado en casos particulares y en un periodo de tiempo considerable, favorecería la recuperación de las conductas cotidianas, los énfasis en ciertos saberes, las acciones rituales y las formas de promover su interiorización; con estas precisiones apoyadas en la comprensión teórico-conceptual de la relación de tutoría para formar investigadores, se llegó a la decisión de asumir el *método de estudio de casos con enfoque cualitativo* como forma de acercamiento al objeto de estudio.

Como método, el estudio de casos es considerado como una forma válida de investigación en el contexto de las ciencias sociales en general (Gundermann, 2004); se cuestiona por lo que es posible aprender del caso sostenido en un sentido de unidad del todo (Stake, 2007). El caso puede ser entendido como un sistema integrado que tiene límites, una entidad compleja presente en el contexto plural de la vida real que se toma como objeto de investigación y que es posible estudiar de forma analítica u holística, por medidas repetitivas, de manera hermenéutica, por vía cultural o por métodos mixtos (Stake, 2005).

En *el caso*, el foco se centra en lo singular, en la especificidad del objeto de estudio, en aquello que lo transforma en un caso susceptible de ser estudiado por su propia relevancia, es decir, tiene en sí una finalidad intrínseca. Cuando se emprende un trabajo

de indagación de una unidad particular (caso) para obtener una comprensión más profunda y más desarrollada de un problema más general o para desarrollar teoría, el caso se transforma en el medio, en la oportunidad de estudiar un fenómeno particular (Gundermann, 2004), y en la elección metodológica de una estrategia de investigación; en ese sentido, se dice que el estudio de caso adquiere una finalidad instrumental (Stake, 2007).

Cuando el interés en un caso es menor y se acentúa una inquietud por estudiar varios procesos de manera conjunta para investigar un fenómeno, adquiere la forma de estudio de caso múltiple o estudio de caso colectivo, que viene a ser el equivalente de un estudio de caso instrumental extendido a varios *casos* (Stake, 2005); éstos son elegidos bajo el supuesto de que, al ser comprendidos, promoverán mayor entendimiento y posible teorización sobre una colección más amplia de casos, entonces, recurrir a la estrategia de comparación puede resultar de gran relevancia para la construcción teórica y el establecimiento de los límites (alcance) en la generalización.

Esta dicotomía intrínseco-instrumental es considerada en la práctica investigativa como los puntos extremos de un continuo de matices o modalidades de estudio de casos, donde hay interés en el caso o los casos, con posibilidad de hacer inferencias de significado con cierto grado de generalización o generar conceptos y contenido teórico (Gundermann, 2004). Un punto intermedio como el que aquí se asume, se interesa por el conocimiento global de los casos, junto a su utilidad para el desarrollo conceptual. Como estudio de caso colectivo, la selección se hace no en función de su representatividad, sino bajo el criterio de significatividad sobre lo que puede aportar cada caso al conocimiento (Stake, 2007).

Con base en estas precisiones, los criterios utilizados para la elección de los casos en este trabajo de investigación fueron los siguientes: *a)* ser estudiante de doctorado en educación en un programa de posgrado adscrito al PNPC, *b)* disposición y consentimiento de los investigadores-tutores y los tutorados para entrar en la vida íntima de la relación de tutoría que se desarrolla de manera asociada a la formación doctoral en educación, *c)* la experiencia de los investigadores como tutores y, *d)* el desarrollo de una relación de tutoría cara a cara con sentido de continuidad.

Con estos criterios se eligió el programa de doctorado en educación adscrito al PNPC en la segunda universidad pública más importante del país, ubicada en una entidad federativa del occidente de México, donde el investigador realizaba de manera simultánea su formación doctoral. Al interior de este programa de doctorado se seleccionó un total de *cuatro casos* particulares de interacción tutor-tutorado; los investigadores-tutores y tres tutorados pertenecen al género femenino, sólo un tutorado pertenece al género masculino; se trata de tres casos de relación de tutoría con sujetos del mismo género y un caso de relación de tutoría con géneros diferentes. Cada uno de los participantes sustenta una formación académica distinta, aunque

todas ellas inscritas en el marco de las denominadas ciencias sociales y humanas.

La recolección de datos al estar centrada en casos particulares de relación de tutoría en el marco de los estudios de doctorado en educación en dicha institución, fue mediada por grabaciones de audio (Fetterman, 1989), a fin de recuperar dichas interacciones en su expresión cotidiana por un periodo de dos años y medio. Cabe precisar que los propios tutorados realizaron la grabación de audio para no alterar la dinámica de la vida íntima de sus tutorías; el límite temporal definido tiene que ver con la consideración de que la formación en este doctorado es de tres años y se supone que la formación más sistemática para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría tiene lugar en ese periodo considerado, además, por margen de tiempo institucional y pertinencia para el análisis del dato, sería inviable abarcar los tres años de formación doctoral.

De manera asociada al acercamiento a la vida íntima de la relación de tutoría en los cuatro casos, se tomó la decisión de recuperar las interacciones entre el comité tutorial y el investigador en formación (tutorado) en los espacios académicos denominados coloquio de investigación, puesto que la relación de tutoría uno a uno se mueve de manera progresiva hacia una especie de semi-colegio de formación, representado por esta figura académica.

Para estar en posibilidad de comprender el objeto de estudio y validar la información obtenida por la vía de la triangulación (Denzin, 1988), se tomó la decisión de recuperar el punto de vista de los actores de la relación de tutoría (tutores y tutorados) vía entrevistas temáticas (Pujadas citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), para entonces, estar en condiciones de comprender quiénes son los sujetos de investigación, desde dónde participan, qué han vivido en términos de formación y cómo estas experiencias académicas singulares entran en juego en la relación de tutoría para formar investigadores.

La entrevista temática para tutores (véase anexo 1) se diseñó con base en cuatro ejes: *a)* trayectoria profesional, *b)* trayectoria como formador de investigadores, *c)* noción sobre la investigación, *d)* experiencia sobre la tutoría y el coloquio de investigación. La entrevista para los tutorados (véase anexo 2) se diseñó con base en los ejes siguientes: *a)* trayectoria profesional, *b)* experiencia sobre la formación doctoral y la formación para la investigación, *c)* experiencia en la relación de tutoría y el coloquio de investigación. Se hizo una aplicación piloto de cada entrevista con investigadores-tutores y tutorados del mismo programa de doctorado, pero ajenos a los casos en estudio; tal experiencia favoreció la corrección de los instrumentos y el desarrollo de entrevistas más logradas, donde el informante narró con mayor soltura su punto de vista.

Al asumir un doble papel en esta investigación: como *pertenaire* del grupo social bajo estudio y como investigador en formación, se consideró indispensable dar cuenta del involucramiento personal con el objeto de estudio y su posible injerencia en la produc-

ción de conocimiento por la vía de un acercamiento autoetnográfico, tal como quedó asentado en el capítulo I.

Como lo ha planteado Stake (2005), abordar cada caso supone un trabajo reflexivo-interpretativo que despliegue el sentido y los significados asociados a las experiencias y contextos; involucra un trabajo de comprensión (Gadamer,1996) orientado por una intencionalidad (Husserl, 1992) de conocimiento, de búsqueda de posibles explicaciones de sentido y significado por la vía del lenguaje que se desarrolla en la construcción cotidiana de lo social de manera asociada a las inter-acciones entre sujetos.

Este trabajo reflexivo-interpretativo supone un proceso inter-subjetivo en estado plegado a las estructuras conceptuales con que se dirige el investigador al desarrollo de su quehacer científico y que se des-plega en los diversos momentos del diseño de la investigación y en el entendimiento de los hallazgos obtenidos, realizando un doble proceso de objetivación de la subjetividad, es decir, objetivando la subjetividad como investigador y objetivando los sentidos y significados inferidos de los datos como producto del propio trabajo de investigación, donde “se destacan las diferencias sutiles, las secuencias de acontecimientos en su contexto y la globalidad de las situaciones personales” (Stake, 2007: 11).

Como método de investigación, el estudio de caso supone el diseño de una secuencia lógica que interrelacione los datos empíricos con las preguntas y problemas iniciales del estudio y con las conclusiones. En el estudio de caso colectivo, centrado en los casos para la generación de conceptos y contenido teórico, es común partir de un referente teórico que sirva de base para el análisis.

Con estas precisiones teórico-metodológicas, el estudio de casos que aquí se realizó, centró su interés no únicamente en los casos, sino también en la generación de conceptos y contenido teórico, su desarrollo fue guiado desde una perspectiva *emic* (Stake, 2007) por dos temas principales: las interacciones que se desarrollan en la relación de tutoría y los *habitus* que en todo caso se promueven en dicha relación; es decir, se inició con la intencionalidad de recuperar en su contexto, cotidianidad y con sus propias expresiones, las interacciones de los sujetos involucrados en la relación de tutoría, para así comprender qué ocurre en términos de promoción del desarrollo e interiorización de *habitus científicos*.

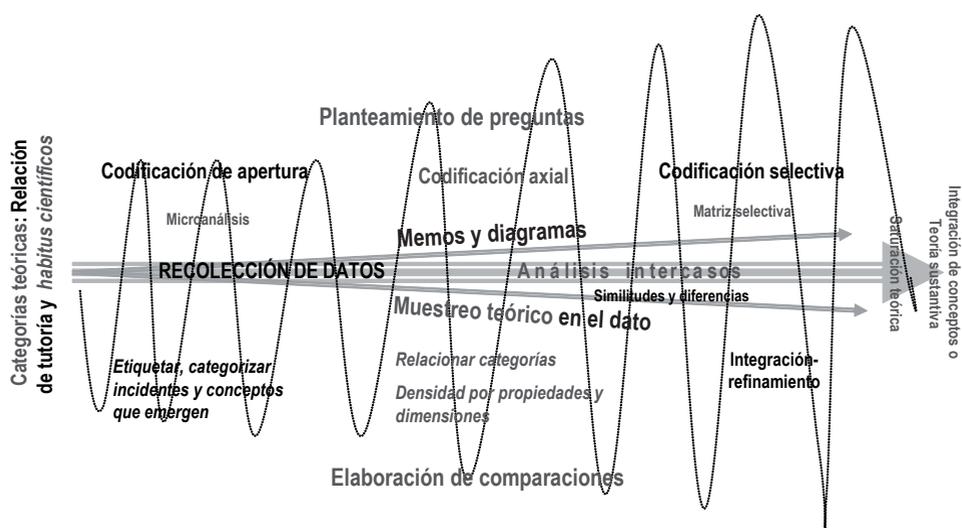
Al asumir la finalidad instrumental de los casos y considerar como pertinente la estrategia de comparación para la construcción teórica y el establecimiento de los límites en la generalización, se consideró pertinente aplicar la propuesta de análisis de datos sugerida por el método de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1996).

Como método de investigación y a su vez método para el análisis del material empírico recolectado, la propuesta de la teoría fundamentada recurre al planteamiento de preguntas, la elaboración de comparaciones y el desarrollo de muestreo basado

en la evolución teórica de los conceptos emergidos del dato (Glasser y Strauss, 1967; Strauss, 1987), está centrada en la recolección y análisis de datos y en la redacción de informes como actividades en paralelo, guiados por la codificación de apertura, la codificación axial y la codificación selectiva y su respectivo muestreo teórico en el propio dato, hasta llegar a la saturación teórica, la integración-reformulación de categorías analíticas emergidas de los propios datos recolectados y la construcción-conceptual o teoría sustentada, tal como se muestra en la figura siguiente.

Figura 1

Método de análisis de datos desde la Teoría Fundamentada



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de análisis de datos

El proceso de análisis del dato en la actividad de investigación plantea el reto principal de encontrar sentido y construir significados sobre la base del material empírico recolectado a razón de un objeto de estudio construido, el cual, la gran mayoría de las veces, adquiere la forma de una masa textual multiforme. La construcción de este proceso de análisis e interpretación de los datos, requiere estar en estrecha congruencia con la naturaleza del objeto de estudio, el diseño de investigación, las técnicas de investigación seleccionadas y la propia naturaleza del dato obtenido.

En el marco de la estrategia de investigación cualitativa que aquí se desarrolló, el despliegue de esta gran tarea comprendió algunas complicaciones por el escaso acuerdo existente respecto de las diversas operaciones particulares que se consideran necesarias para llevar a buen término esta actividad; situación que ha dado margen al cuestiona-

miento de la credibilidad de los hallazgos y conclusiones a las que se llega por esta estrategia de investigación, donde la actividad de análisis no tiene un momento particular en el desarrollo de la investigación, sino que es una actividad que se realiza a la par de otras actividades como la recuperación de la información documental y empírica.

A pesar de estas situaciones, en el análisis cualitativo del dato se ha llegado a la consideración de que al interior de esta actividad se desarrollan tareas tales como la reducción del dato, presentación del dato o extracción y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994), las cuales adoptan formas específicas según la ruta analítica asumida para cada objeto de estudio. Estas tareas, a su vez, demandan la puesta en actividad de otras operaciones analíticas específicas como ciertas manipulaciones, reflexiones, transformaciones y comprobaciones sobre el dato, con la firme intención de discriminar sus componentes (análisis), describir las relaciones existentes entre tales componentes y orientarlas hacia la construcción de una síntesis creativa que dé cuenta del objeto de estudio (Rodríguez y García, 1999: 204).

En esta investigación, el análisis del material empírico obtenido por la mediación de las grabaciones de audio de las relaciones de tutoría y los coloquios de investigación, comprendió el desarrollo de diversas tareas con la firme intención de construir significados sobre la base de dicho material. Una de las primeras tareas consistió en transcribir y registrar cada una de las sesiones de tutoría en archivos independientes por cada caso de relación de tutoría en estudio; cada una de ellas está fechada y numerada en orden ascendente para su fácil ubicación, además de ser precisado en el contenido de la transcripción, qué expresó cada participante tanto en la relación de tutoría como en los coloquios de investigación en los que participaron.

Una vez avanzado el trabajo de recuperación y transcripción de la información se inició el proceso de construcción y análisis del dato, sin embargo, antes de proceder a esta actividad, fue necesario resolver ciertas cuestiones de orden metodológico que tenían injerencia directa en la forma que iba adoptar el análisis del dato. Dichas cuestiones tenían que ver con precisar el tipo de estudio en desarrollo (Taylor y Bogdam, 1996), es decir, focalizar una vez más la finalidad de construir explicaciones de sentido sobre la base del material empírico, y definir el nivel de detalle (Miles y Huberman, 1994), con el cual se revisaría la información al seguir los planteamientos de la teoría fundamentada como técnica para el análisis de datos con fines de construcción de teoría sustentada; la decisión asumida fue que sería una revisión a detalle, línea por línea.

Hechas estas precisiones se procedió a desplegar el proceso de codificación de apertura o codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva sobre la base de las transcripciones de las grabaciones de audio recuperadas; de manera paralela se hizo el muestreo teórico en el propio dato (Strauss y Corbin, 1998). Antes de iniciar el proceso de etiquetar unidades de significado en cada una de las sesiones de tutoría y coloquios de investigación transcritos, se procedió a hacer una lectura global de la información

obtenida para reconocer el tipo de dato construido, su pertinencia y significatividad para los fines planteados en la investigación, así como obtener un panorama general de lo que ocurría en cada relación de tutoría en particular.

Esta primera lectura global sirvió de base para tomar la decisión de fragmentar el dato sobre la base de tres criterios combinados: el conversacional, el temático y el contextual (Miles y Huberman, 1994). El criterio conversacional favorecía identificar con precisión quién realizaba el aporte de información recuperado, por su parte, el criterio temático permitía fragmentar el dato recuperando segmentos de información que refirieran a un mismo tema, y el criterio contextual favorecía ubicar con precisión el espacio académico donde se realizó el aporte (tutoría, coloquio o entrevista); de esta manera se llegó a la construcción de los códigos siguientes.

Para el investigador en formación se ha utilizado el código E1t1, donde E1 refiere al estudiante 1 y t1 refiere al número de la sesión de tutoría. Para el tutor se ha utilizado el código T1t1, donde T1 ubica al tutor 1 y t1 el número de sesión de tutoría. En el caso de los coloquios, se utiliza la codificación L1C1, donde L1 refiere al investigador-lector 1 y C1 refiere al número del coloquio, con la precisión de que el comité tutorial está integrado por dos investigadores lectores y el investigador tutor. La participación del tutorado en el coloquio se recuperó con el código E1C1, donde E1 refiere al número de tutorado y C1 al número de coloquio donde se hizo el aporte. Para recuperar la información de las entrevistas aplicadas a tutores y tutorados se utilizaron los códigos siguientes: Ent1T1 para tutores, donde Et1 refiere al número de entrevista y T1 al número de tutor; para los tutorados se utilizó el código Ent1t1, donde, Ent1, refiere al número de entrevista y t1 al número de tutorado.

La búsqueda en el dato, al estar orientada por las preguntas de investigación planteadas, se focalizó en aquello que se promueve que haga el estudiante de doctorado en educación en la relación de tutoría, con posibilidad de aportar al desarrollo e incorporación de ciertos *habitus científicos*, así como en la inferencia de aquellos *habitus* que el estudiante incorpora en dicha relación. Cabe señalar que si bien se ha declarado seguir un proceso analítico inductivo, se reconoce una vez más un punto de partida deductivo, orientado por las nociones de *habitus científico* y relación de tutoría, las cuales no fueron obstáculo para dejar emerger categorías y subcategorías desde el propio dato analizado.

Con los datos fragmentados-codificados, se hizo otro archivo por cada sesión de tutoría en cada caso particular, para un manejo más fácil de la información. Desde esta mirada se procedió a releer línea por línea las transcripciones (codificación abierta) para identificar unidades de significado que aportaran a la construcción de posibles explicaciones de sentido a tales preguntas (Coffey y Atkinson, 2005). Al revisar y reflexionar sobre cada una de esas unidades de significado emergieron ciertos términos (códigos descriptivos), los cuales se etiquetaron para su fácil ubicación y recuperación.

Una vez que se fragmentó y redujo el dato, se hizo otra relectura para identificar

posibles términos o conceptos que hicieran referencia a un mismo tema, es decir, se procedió a la codificación axial, donde el contenido de cada unidad de análisis fue sometido a reflexión y comparación, con la finalidad de definir y precisar su pertenencia o no a una categoría particular (códigos interpretativos), identificando además algunas de sus propiedades y dimensiones (dimensionalización). Así se inició un constante ir y venir en el dato, identificando temas, ubicando unidades de significado en relación con cierta categoría o concepto e identificando subcategorías, las cuales fueron organizadas en tablas para la lectura transversal de cada categoría y subcategoría.

Dicho de otro modo, se hizo un proceso en espiral en el que se traslaparon ciertas tareas en la propia actividad de codificación (Strauss y Corbin, 1998), donde el establecimiento de relaciones entre subcategorías y categorías con sus respectivas propiedades y dimensiones identificadas, favoreció la construcción de significados. Resulta relevante mencionar que en el proceso de codificación, algunas unidades de significado fueron etiquetadas de maneras diferentes y ubicadas en categorías distintas, tanto por su pertinencia al contenido del análisis como su aporte a la construcción de posibles respuestas a las preguntas de investigación planteadas (codificación selectiva).

Cabe hacer mención de que, aunque el análisis del dato se realizó con énfasis particular sobre la teoría de los campos de producción simbólica y la teoría del *habitus*, al reconocer la naturaleza compleja del objeto de estudio y las limitaciones de este basamento teórico para lograr una mayor comprensión del fenómeno, se tomó la decisión de incorporar otros aportes teóricos-conceptuales que apoyaran el trabajo analítico y la construcción de explicaciones de sentido.

Así, de manera paralela al basamento bourdieano, en cada caso se articulan planteamientos conceptuales de algunos *hermeneutas*: Barthes, Foucault, Chartier; *teóricos de la formación*: Ferry, Barbier, Luhman y Schorr; *teóricos de la formación para la investigación*: Moreno y Sánchez; *epistemólogos, filósofos, historiadores y sociólogos de la ciencia*: Bachelard, Khun, Devereux, Wallerstein, Zemelman, Bourdieu; *metodólogos*: Denman y Haro, Breuer, Mruck, Roth, Vasilachis, Mendizabal, Miles y Huberman, Hamersley, Atkinson, Coffe, Corbin y Straus; *historiadores orales*: Guasch, Ameigeiras, Saltalamacchia, Bertaux; *antropólogos*: Geertz y Van Gennep; *lingüista y semiólogo*: Saussure; *sociólogo postbourdieano*: Lahire; *sicopedagogo*: Pozo; *estudiosos sobre el uso de la teoría*: Buenfil, Orosco, Remedi, Gómez, Fuentes; *estudiosos de la tutoría*: Hockey, Murphy *et al.*; Grant, Linden, Wright, Moreno, Hon Kam, Bradbury-Jones *et al.*, McClure, Holmes, Ives y Rowley, Hasrati.

Sobre la base de la perspectiva teórica bourdieana, el lector apreciará en cada caso en estudio la inferencia de una serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo, cada una con ciertos matices y diferencias en sus elementos disposicionales. En particular, las disposiciones de orden epistemológico, al ser consideradas como núcleo duro disposicional, se muestran integradas por disposiciones epistemo-paradigmáticas, epistemo-fundacionales, epistemo-constructivas y epistemo-metodológicas.

La presentación de cada caso se ha organizado en diversos apartados: 1) Los agentes de la tutoría, 2) naturaleza de la relación de tutoría, 3) formación para el oficio de investigador, 4) estrategias de formación para la investigación, 5) capitales y disposiciones académicas, 6) algunos rasgos de violencia simbólica, 7) rito de legitimación: el coloquio de investigación, 8) consideraciones de cierre.

Una vez concluido el análisis riguroso del dato y la construcción de significados, se construyó una versión preliminar del reporte de investigación y se procedió a la devolución de la información a cada uno de los sujetos participantes, se mostraron por escrito los hallazgos de la investigación, se incorporaron al documento las sugerencias realizadas por ellos y se obtuvo su consentimiento autorizado para que la información contenida en cada caso apareciera en el documento final reportado como tesis doctoral.

CAPÍTULO III

Vida íntima de la relación de tutoría

El contexto académico de la tutoría para formar investigadores

Características generales del programa de doctorado¹

El programa de doctorado que aquí se analiza se encuentra adscrito a un Departamento de Educación en una universidad pública del Centro-Occidente del país, caracterizada por una estructura organizacional departamental, un sistema de créditos y la impartición de programas académicos de manera interdepartamental. Su oferta académica inició en 1991 con la designación de Doctorado en Educación Superior; posterior a un proceso de evaluación curricular, se tomó la decisión de hacer un rediseño del programa y abrir su oferta académica como programa de Doctorado en Educación, con el objetivo de 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.

En 1997 el rediseño del programa entró en vigor con su adscripción al entonces Padrón de Excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt); incluía la figura del comité tutorial como estrategia de acompañamiento permanente de los estudiantes durante su formación como investigadores, y la apertura de los coloquios de investigación como un espacio académico propicio para la interlocución crítica.

El doctorado entró ya al padrón con ese nuevo diseño curricular y con la figura del comité tutorial; los coloquios de investigación empezaron a existir con la generación uno desde que el doctorado se refunda (Ent. Fundadora).

Desde esa fecha hasta la actualidad (2011), este programa de Doctorado en Educación permanece adscrito a dicho Padrón de Excelencia, cuyo nombramiento actual

¹ Los datos aquí referidos se han recuperado del ajuste curricular realizado al plan de estudios del programa de Doctorado en Educación, con fecha 14 de febrero de 2006.

es Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Conacyt; dentro de éste se ubica en la categoría de programa consolidado, condición que favorece la obtención de ciertos apoyos económicos provenientes de esa dependencia para solventar gastos de infraestructura, material de apoyo, invitación de académicos externos, participación de los estudiantes en eventos académicos y para publicación, y de manera paralela recibe los fondos que la propia institución asigna a este tipo de programas.

Su oferta académica es presencial, dura tres años (seis semestres) y convoca a nuevos aspirantes un año antes de que concluya la generación en formación. El núcleo académico básico que respalda dicho programa, está integrado por 18 doctores de tiempo completo, todos ellos investigadores en funciones adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), su gran mayoría pertenece al género femenino. Los estudiantes en formación tienen el beneficio de beca-Conacyt y de movilidad académica internacional y se les demanda dedicación exclusiva al programa.

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, actores, políticas educativas y contextos organizacionales; incorpora aspectos de formación para la investigación y profundización en las áreas temáticas correspondientes a las líneas de investigación, además, comprende espacios académicos para la participación y orientación de la enseñanza tutorial de forma personalizada al tomar en consideración los antecedentes del alumno y el tema de investigación acordado entre el tutorado y el tutor.

Desde estas consideraciones académicas, el plan de estudios del programa de doctorado se integra por tres ejes curriculares: eje de metodología, eje de especialización y eje de producción investigativa, los cuales se desarrollan de manera simultánea a lo largo de los tres años de formación; agrupa seminarios de metodología, seminarios de especialización y seminarios de investigación, tal como se aprecia en el mapa curricular (véase tabla 1).

El eje metodológico tiene la pretensión de integrar la experiencia práctica de la investigación con la reflexión sobre los procesos implicados en el desarrollo de esa experiencia, y sus relaciones con aquellos sistemas lógicos y estilos comunitarios de producción de conocimientos con los cuales interactúa. Los seminarios que integran este eje se orientan al abordaje de la naturaleza, complejidad, implicaciones e interrelaciones de quehaceres específicos medulares que el investigador necesita realizar sin perder la perspectiva de totalidad en la articulación de los productos que estos quehaceres generan. Es decir, distan mucho de ser considerados como cursos de metodología, entendidos como pasos o etapas a seguir en el diseño y desarrollo del proyecto de investigación.

El eje de especialización ofrece un seminario común que aporte elementos para ubicar y caracterizar el campo de la educación, y tres seminarios particulares acordes a la

naturaleza de las líneas de investigación para profundizar en los contenidos propios del área temática en la que se encuentra adscrito el proyecto de investigación y deja abierta la posibilidad de participar en seminarios de otras líneas según lo amerite el caso.

El eje de producción investigativa abarca los seis semestres, comprende espacios curriculares denominados “seminarios de investigación”, donde el estudiante avanza en la creación, desarrollo y reporte de su tesis doctoral de manera asociada a la orientación y seguimiento estrecho que otorga su tutor en acuerdo con el estudiante; incluye la participación del estudiante en seminarios y otras actividades que a consideración del tutor resultan pertinentes para su formación e incorpora actividades orientadas hacia la comunicación-publicación de los productos académicos que genera el estudiante, vía participación en eventos académicos, publicaciones e intercambio con investigadores de otras instituciones académicas.

Tabla 1
Plan de estudio

Ejes	Seminarios					
Metodología	La investi- gación como práctica indivi- dual/social	La construc- ción de los objetos	El diseño y el control me- todológico de la investigación	Recursos e in- strumentos de investigación	El sentido de la investigación	Seminario de avances de investigación
	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos
	Especializa- ción	Seminario de Campo de la educación	Seminario de especializa- ción I	Seminario de especializa- ción II	Seminario de especializa- ción III	Seminario de investigación VI
	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos	HCD: 96 HTI: 48 9 créditos
Producción investigativa	Seminario de investigación I	Seminario de investigación II	Seminario de investigación III	Seminario de investigación IV	Seminario de investigación V	Seminario de investigación VI
	HCD: 160 HTI: 80 15 créditos	HCD: 160 HTI: 80 15 créditos	HCD: 160 HTI: 80 15 créditos	HCD: 160 HTI: 80 15 créditos	HCD: 160 HTI: 80 15 créditos	HCD: 160 HTI: 80 15 créditos
	Total	33 créditos	33 créditos	33 créditos	33 créditos	24 créditos

Total de créditos: 180.

Nota: HCD refiere a horas de contacto docente y HTI a horas de trabajo individual, la suma de ambas es la carga horaria semestral de cada seminario.

Estructura general de la relación de tutoría

Como se precisa en el plan de estudios, el proceso central está constituido por la formación que se deriva de aprender a investigar investigando y de una tutoría cercana, centrada en la investigación del estudiante y la naturaleza de los avances de investigación que genera. Desde esta perspectiva, el eje de “producción investigativa” es el espacio académico institucionalizado para desarrollar la estrategia de formación tutorial personalizada durante los tres años de formación doctoral, de manera asociada a los seminarios de investigación que tienen lugar en cada semestre (seis).

Aunque se reconoce el carácter singular de cada proceso de investigación de manera asociada a la naturaleza de la relación de tutoría, en este programa de doctorado se perfilan etapas constitutivas generales de este proceso: construcción de la relación tutor-tutorado, ubicación del proyecto de investigación en relación con el o los campos académicos pertinentes, justificación del diseño metodológico de la investigación, desarrollo del trabajo de campo y confrontación de los supuestos teóricos, interpretación de resultados y elaboración del informe final de la investigación. En este sentido, se pretende promover una tutoría centrada en la investigación del estudiante.

Dicho en términos más precisos, el desarrollo de la tutoría se ve orientado no sólo por el plan de trabajo establecido entre tutor y tutorado al interior de la relación de tutoría, sino también sobre la base de las metas de avances de investigación definidos por el propio programa de doctorado, los cuales serán presentados por el tutorado al final de cada semestre en los coloquios de investigación; en ese sentido, se esperan énfasis diferentes en los avances de investigación en cada semestre según la naturaleza de la meta planteada.

Como puntos clave asociados a la producción investigativa del estudiante, se espera que al término del tercer semestre él dé cuenta satisfactoria (a juicio del comité tutorial) del planteamiento formal de su proyecto de investigación, esto es, la construcción teórico-metodológica preliminar del objeto de estudio, la revisión del estado de conocimiento y la estrategia general de investigación, con la precisión de los métodos y técnicas a emplear y los parámetros de confiabilidad y validez a adoptar; este producto clave es considerado como condición básica para que el estudiante continúe en el programa.

Al término del sexto semestre, se considera que el estudiante está en condiciones de presentar el borrador final de su tesis doctoral avalado por el tutor, para entonces otorgar calificación aprobatoria del seminario correspondiente en el eje de producción investigativa. Al estudiante se le considera candidato al grado de doctor cuando ha cubierto los 152 créditos correspondientes al plan de estudio.

En el desarrollo evolutivo de la tutoría, se espera el establecimiento de acuerdos mutuos entre los agentes involucrados para precisar la agenda de tutoría, esto es, ciertos convenios sobre horarios, fechas aproximadas de los encuentros de tutoría y la definición de la estructura general de trabajo a seguir para promover el desarrollo de la

formación para el oficio de investigador, sin dejar de lado su seguimiento oportuno. De manera asociada a la naturaleza de cada relación de tutoría, las necesidades académicas específicas de cada tutorado y la naturaleza de los avances de investigación, también se espera el desarrollo de ciertas rutinas singulares por parte del tutor y del tutorado.

El proceso de selección de estudiantes

Este programa de doctorado abre convocatoria para nuevo ingreso un semestre antes de su inicio, se dirige a la población demandante que haya obtenido el grado de maestría en educación o en algún campo afín a lo educativo, desarrolle actividades vinculadas con procesos educativos y/o la investigación de éstos; se solicita presentar un proyecto de investigación viable, susceptible de ser incorporado y orientado en alguna de las líneas de investigación que sustentan el programa, además de contar con las condiciones para estar dedicado de tiempo completo a la formación doctoral.

El proceso de cooptación de los candidatos se desarrolla en tres fases. En la primera fase se seleccionan aquellos candidatos que cubren en su totalidad el perfil de ingreso solicitado, y son considerados por los evaluadores como los más apropiados para cursar un programa de esta naturaleza. La segunda fase comprende la revisión del expediente del aspirante y el desarrollo de una entrevista con los investigadores que sustentan la línea de investigación en la cual adscribió su proyecto de investigación, con la finalidad de valorar la pertinencia del proyecto y las posibilidades de articulación de los objetivos, intereses, preferencias y necesidades institucionales con las del aspirante al programa. Incluye la evaluación de la comprensión de un segundo idioma (inglés) y la acreditación del examen EXANI III del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

La tercera fase está orientada a aquellos aspirantes que han cubierto de manera satisfactoria la primera y segunda fase; incluye la participación en un curso propedéutico con duración de 13 semanas, donde se abordan los seminarios siguientes: Situación actual de la educación en México, El presente de la investigación educativa, Sistemas de información en el campo de la investigación educativa, Paradigmas de la investigación educativa, Análisis de las líneas de investigación, que sustentan el programa de doctorado.

De manera paralela al desarrollo del curso propedéutico, el aspirante avanza en su proyecto de investigación guiado por un investigador-tutor provisional, adscrito a una de las líneas de investigación que sustentan el programa. Se puede decir que es una forma de incorporación gradual a la vida académica institucional y a las dinámicas académicas del propio campo científico, cuya finalidad se orienta a facilitar el proceso de integración académica-institucional del estudiante. Al término del curso propedéutico se emite la lista de aspirantes aceptados, y una vez iniciada la formación doctoral existe la posibilidad de que el tutor del curso propedéutico continúe con la labor de tutoría; en cada semestre el estudiante podrá obtener de 20 a 28 créditos.

Sentido de la formación doctoral²

Desde la perspectiva de las tutoras y los tutorados, los estudios de doctorado son considerados como formación cumbre para el oficio de investigador, donde el eje principal de la formación está centrado en el desarrollo de una investigación que tenga como objeto de estudio algo que no se haya explicado, involucre aspectos de orden epistemológico y dé pautas para la generación de conocimiento de frontera.

Es decir, el foco de la formación doctoral está orientado hacia la teorización, hacia la construcción teórica, donde la investigación es percibida como una actividad compleja que supone acercamientos sucesivos múltiples y retornos reflexivos diversos y variados, esto es, un constante ir y venir entre los datos teóricos y los datos empíricos, donde el encuentro con lo inédito sugiere pistas de un buen camino en la generación de conocimiento.

Yo creo que sí debe quedar claro para todos los que quieren hacer un doctorado, no se viene a hacer aquí una propuesta pedagógica para resolver el problema *de*, no es eso, que si después esa base teórica que se haga en el doctorado sirve para construir algunos programas que funcionen *para*, pues a lo mejor sí, pero son otros intereses y el doctorado no puede desviarse en la intervención inmediata a la sociedad, es la gran diferencia y la comprendí en algún momento de mi trayecto, no estaba tan clara cuando entré al doctorado (Ent1t1).

Desde esta perspectiva, los planteamientos de tutores y tutorados respecto del sentido de la investigación, coinciden con los argumentos de Sánchez (2000: 79), para quien investigar tiene que ver con ir montando una armazón maciza cuyas estructuras están trabajadas con firmeza y articuladas entre sí, de modo que la validez del conocimiento quede garantizada.

No es de extrañar entonces, que al inicio de la formación, se le solicite al estudiante la presentación de un protocolo de investigación, entendido como un instrumento de apoyo, itinerario o “mapa” en el que se despliega un “trazo” de lo que interesa indagar, donde se plantean los problemas y saberes sobre un asunto particular, sus dimensiones, los horizontes de intelección y sus posibles nutrientes teórico-metodológicos, dejando cierto grado de libertad para focalizar e incorporar elementos en el proceso de su maduración.

Es que finalmente, ¿qué es un protocolo de investigación?, ¿qué es un proyecto?, pues es ese desplazamiento de cosas que ya sabes y que dan pie a nuevas investigaciones, justa-

² Los argumentos desarrollados en este apartado recuperan el punto de vista de los tutores y tutorados que participan en esta investigación, vía grabaciones de audio de las sesiones de tutoría.

mente es eso, sí apoyarte en lo que sabes para dar un salto más allá, cosas que no se han visto desde la perspectiva que te interesa (T1t9).

Como resultado de la evolución natural de la investigación, conforme avanza la formación doctoral, a finales de cada semestre se le solicita al estudiante presentar un avance de investigación, comprendido como un documento de trabajo en el que se despliega de manera focalizada el interés de investigación, se plantea el desarrollo de un aporte muy preciso en alguna de las dimensiones del problema, en articulación con el avance anterior para contextualizar el aporte. Se espera que tal avance esté acompañado de reflexiones particulares sobre lo comprendido hasta ese momento y los problemas que quedan pendientes como hilos de continuidad en el desarrollo de la investigación.

Se trata de que el avance haga una aportación muy clara en algunos de los aspectos, y luego tienes introducción o la presentación del avance en la que haces la síntesis de lo que habías hecho, pones en contexto esto que estás presentando y luego tienes reflexiones y en esa reflexión tú puedes decir, esto que estoy entregando aquí me permite comprender qué se yo, a b, n; quedan los problemas de c, b, r (T1t23).

Este programa de doctorado al estar adscrito al PNPC del Conacyt, cuenta con el apoyo financiero para asegurar en sus estudiantes algunas condiciones académicas indispensables para promover una formación de alta calidad; sin embargo, su permanencia en dicho padrón le supone ciertas exigencias académico-institucionales: contar con una sólida planta de investigadores nacionales en funciones, que los estudiantes publiquen en co-autoría con sus tutores, y cubrir un alto índice de titulación y eficiencia terminal en los tiempos establecidos por dicha instancia; es decir, la formación doctoral adopta como rasgo distintivo un *alto grado de exigencia académica*.

A circunstancias de esta naturaleza se refieren Bourdieu y Wacquant (1995) con la noción de disposición escolástica o *skhole*, es decir, el goce del tiempo “libre”, sustraído de toda ocupación y preocupación económica para estar dedicado de tiempo completo al “ocio estudioso”, al ejercicio escolar, la reflexión, la apropiación de un amplio y variado capital cultural y la producción de conocimientos.

En ese sentido, se considera que las exigencias académico-institucionales permean el proceso de formación doctoral en dos vías: primero con el ajuste de la formación para el oficio de investigador a los tiempos de formación establecidos por el programa de doctorado a sugerencia de esta instancia, lo que supone, en cierta forma, una arbitrariedad a la naturaleza compleja de la formación de investigadores y de la propia actividad de investigación. La segunda vía tiene que ver de manera directa con un alto grado de exigencia académica en los procesos de formación doctoral en general, y al

interior de la relación de tutoría para formar investigadores en particular, que deja márgenes escasos para actividades complementarias de formación.

De esta manera, el uso óptimo del factor tiempo, la organización exhaustiva y el desarrollo disciplinado de las actividades diversas y compromisos académicos asumidos por el estudiante de doctorado, pasan a ser recursos muy valiosos durante este proceso de formación, puesto que al interior de la relación de tutoría se demanda cierto *ritmo de trabajo académico* que el estudiante requiere mantener de forma disciplinada, para llevar a buen término la formación para el oficio de investigador educativo.

Yo he insistido mucho cuando trabajo con mis alumnos que la investigación no es una producción a chubasco, tenemos que dejar que el agua vaya cayendo todos los días, no podemos apresurar la producción al final del semestre (L2C1).

Tal ritmo de trabajo tiene que ver con la naturaleza de los avances de investigación que el tutorado requiere redactar en tiempo y forma para su presentación en los coloquios de investigación cada fin de semestre, sin dejar de alimentar dicho ritmo de trabajo. Estas condiciones académicas de formación se relacionan de forma directa con la interiorización de una forma particular de trabajo académico bajo presión, que responda a las dinámicas institucionales de educación a las cuales se reincorporará el estudiante cuando haya concluido su formación como investigador.

Una parte muy importante que habrás de aprender en tu formación como investigadora, es que tienes que evaluar los alcances y los límites de tus decisiones y desórdenes (L1C1).

Este alto grado de exigencia académica al interior de la relación de tutoría para formar investigadores se asocia también con el establecimiento de la figura del comité tutorial como estrategia de acompañamiento del tutorado en su proceso de formación, a manera de una enseñanza artesanal (Bourdieu y Wacquant, 2005; Sánchez, 2000; Santoni, 1996), donde sea posible integrar puntos de vista distintos sobre un mismo objeto.

Otra de las estrategias que ha dado como buen resultado es esta figura de acompañamiento, aunque Conacyt no te pide conformar comités tutoriales, de todas formas, eso garantiza de que ya hay un equipo que está acompañando el proceso; por otro lado tienes distintas miradas ¿no?, no es nada más la del director de tesis, sino es también los otros lectores (T3t3).

En este programa de doctorado, el comité tutorial se integra y se asigna desde el primer semestre, acorde con las propuestas de los posibles candidatos que envían los investigadores-tutores a la Junta Académica para su respectiva valoración. Aunque el

Conacyt no demande a los programas de posgrado adscritos al PNPC la conformación de un comité tutorial, la inclusión de esta figura académica permite incorporar investigadores nacionales en funciones, adscritos al SNI, especialistas en la temática que aborda el trabajo de investigación del tutorado.

Es decir, permite la incorporación de un conocedor del campo de conocimiento para el cual se forma el tutorado, de un experto en la generación de conocimientos por la vía de la investigación rigurosa en un campo temático particular, que apoye y oriente la inmersión progresiva del tutorado al mundo académico, a la cultura disciplinaria y a las prácticas (Hasrati, 2005) de la comunidad científica para la cual se forma.

Así, en la búsqueda de los candidatos pertinentes para integrar los comités tutoriales, se invita a aquellos investigadores que trabajen temáticas o perspectivas afines al objeto de estudio del tutorado, que puedan fungir como investigadores-lectores permanentes para que acompañen su proceso de formación, sin dejar de considerar la posibilidad de incorporar otro lector cuando el caso lo amerite. En dicho proceso resultaría de gran apoyo considerar a aquellos investigadores que muestren cierto gusto por la actividad de tutoría, por llevar un seguimiento académico de los avances de investigación del tutorado, sin reducir esta actividad a un mero requisito a cubrir frente a las exigencias académicas de evaluación en las que se ven involucrados por ser miembros activos en el SNI.

Se pueden dar nombres, pero nombres de gentes que no le puedan dedicar el tiempo, o no les gusta la tutoría o el seguimiento de; lo hacen porque Conacyt se los exige, pero no tanto por amor propio, pero hay gente que al contrario, le gusta (E3t3).

Este alto grado de exigencia académica en un programa de doctorado de esta naturaleza, no sólo se circunscribe al ámbito académico, también permea la vida íntima y familiar de los implicados en dicha formación; en algunos casos genera efectos no deseables como alteraciones de los estados de salud física y emocional del estudiante, ciertas modificaciones en los modos de asumir los roles y compromisos familiares, y cuando se da el caso de que el estudiante es casado, tiene hijos, además de ser mujer, los roles socioculturales asignados complejizan aún más su situación como estudiante.

[...] dije, ésta es la parte que también tienes que romper, o sea, pensar nada más como mamá, se me está muriendo la hija y se me hacía muy cruel que no, no, estoy muy ocupada, y es que si hubiera visto cómo estaba y ahora empieza a toser y me preocupó, pero igual, en este momento no, dije, es que va por mí y va por ella (E4t7).

Dicho en otros términos, en la formación para el oficio de investigador de manera asociada a los estudios de doctorado, es posible percibir situaciones de naturaleza social y la presencia del género (Linden, 1999; Ives y Rowley, 2005; Bradbury-Jones *et al.*,

2007), la cual puede influir de manera distinta según las circunstancias en que vive la tutorada dicha formación.

Los planteamientos hasta aquí desplegados permiten argumentar que la permanencia de un alto grado de exigencia académica como rasgo distintivo de este programa de doctorado, se orienta hacia la promoción de cierto nivel de transformación académica, personal y experiencial en los tutorados (Moreno, 2006; Bradbury-Jones *et al.*, 2007; Hasrati, 2005; Green, 2005) como futuros académicos, no obstante “gozar” del beneficio de tiempo completo y obtener el estatus de becario Conacyt, condiciona la permanencia de cualquier estudiante en un programa de esta naturaleza, donde la relación de tutoría también es condicionada, puesto que el tutorado se ve obligado a cumplir en tiempo y forma las solicitudes académicas del tutor y las exigencias particulares de cada seminario, cuyo incumplimiento y el escaso sostenimiento de tal ritmo de trabajo, puede desbordar en el rompimiento de una relación de tutoría o en la exclusión del estudiante del programa.

Problematizar y focalizar. El caso de Eloísa y María

Los agentes de la tutoría

Eloísa participa como tutora de María en este programa de doctorado, cuenta con estudios de licenciatura en filosofía; espacio de formación académica en el que descubrió sus habilidades para la investigación de manera asociada al desarrollo de su servicio social y a la elaboración de la tesis de licenciatura. Realizó una maestría en filosofía con una tesis sobre la epistemología de la lingüística de De Saussure y paralelamente descubrió la semiótica, un campo de interés que ha seguido cultivando desde entonces.

Ha participado como académica en diversas instituciones de educación superior, en una de ellas se vio involucrada en el ámbito de la historia y la educación, los cuales eran ajenos en ese momento de su vida profesional. Como resultado de ese involucramiento, Eloísa cobró conciencia de la necesidad de diálogo con otros investigadores y de asumir honestamente los límites de nuestras posibilidades de conocimiento; aspectos que fueron tomados como elemento clave en sus procesos de investigación y de formación para este oficio.

Al percibir mayor apertura académica en el ámbito educativo, decidió realizar sus estudios de doctorado en esta área de conocimiento y de manera paralela cursó una maestría en historia medieval; para 1995 Eloísa obtuvo el grado de doctora en ciencias de la educación. En síntesis, las áreas de interés y de trabajo de esta académica son la filosofía, la semiótica, la educación y en especial la historia de la educación del siglo XIX.

En la actualidad, Eloísa participa como académica de posgrado en dos instituciones de educación superior en el occidente del país, y en ellas funge como tutora de estudiantes de maestría y doctorado. Por decisión personal, su incorporación como tutora

en el programa de doctorado de la primera institución es reciente, inició con la participación de María, quien, por circunstancias de la vida académica, había sido su alumna de maestría en otra institución de educación superior.

En el proceso de formación para la investigación de manera asociada a la relación de tutoría, Eloísa considera como elementos fundamentales, el que exista un dominio formal del lenguaje oral y escrito por parte del tutorado, un interés de conocimiento madurado, reflexión, pensamiento crítico, disciplina y honestidad. Reconoce la existencia de tensiones, puesto que orientar un proyecto de investigación implica para ella poner en relación el bagaje del tutor y del tutorado, supone un trabajo racional donde intervienen las cuestiones emocionales, por tanto, se requieren actitudes maduras, menos infantiles y menos maniqueas en los investigadores en formación.

Percibe que el principal problema de la investigación radica en la apropiación crítica del bagaje teórico, y lamenta que en general se conciba que la metodología aislada sea la pieza clave de la investigación.

El principal problema es mucho más complejo, es de bagaje teórico previo, de procesamiento de nuevo bagaje teórico, de puesta en relación de todo eso con la meta que se propone en la investigación [...], esta concepción simplista en metodología que se suele manejar en las maestrías y los doctorados, es como si tuvieras una escalera que te va a llevar de manera directa a donde quieres llegar (Ent1T1).

En su función como tutora, Eloísa apuesta por una relación cercana, donde no haya imposición, sino respeto por el interés de conocimiento del tutorado, donde se compartan lecturas y se revisen con cuidado sus avances de investigación, donde tenga un lugar preponderante el diálogo reflexivo en conjunto para poner en obra la experiencia y la perspectiva del tutor con el bagaje e interés de conocimiento del tutorado.

María es estudiante de este doctorado, cuenta con estudios técnicos de instructor de música y de profesor de instrumento (piano), además, se formó como licenciada en ciencias de la comunicación; desde 1992 funge como profesora de música, dado que es un ámbito profesional que le genera mucha satisfacción a pesar de su incipiente formación docente, la cual ha resuelto sobre la base de la experiencia.

María, al sentir inquietud por los procesos didácticos, realizó sus estudios de maestría en ciencias de la educación, donde incursionó por vez primera y de manera formal en el ámbito de la investigación educativa con su tesis de grado sobre técnicas didácticas para la significación musical. En dicha in-experiencia planteó como proyecto de investigación una inquietud semiótica-epistemológica, la cual dejó en reposo tanto por la complejidad del asunto, como por los fines de formación de un programa de esta naturaleza, aspecto clarificado por su maestra de seminario de investigación, quien le precisó que tal inquietud de conocimiento se ajustaba más a los propósitos de una tesis de doctorado.

Frente a esta situación, María desarrolló un trabajo de investigación que ella misma califica como un estado de la cuestión sobre las ciencias musicales, el cual, a grandes rasgos, le permitió cubrir sus vacíos de conocimiento teórico y didáctico sobre lo que ella denomina como ciencias musicales. De esta manera, el reconocimiento de una escasa presencia de elementos teóricos en su trayecto de formación académica, su incipiente involucramiento en el ámbito de la investigación y el deseo de indagar su inquietud semiótico-epistemológica sobre la música, se convirtieron en la fuente de motivaciones para que tomara la decisión de estudiar un doctorado en educación.

Yo sabía que quería continuar con eso de la música que estaba haciendo, y pues la opción es el grado siguiente, tampoco me di cuenta que lo que produce en la maestría no era una investigación como tal, sí tuvo su parte teórica porque sí hice una investigación empírica, entrevisté a mis alumnos, esas cosas que sí tienen que ver con la maestría, que no quiere decir que no haya investigado, pero no logré esa reflexión teórica profunda que pretendo ahora en este proceso (Ent1t1).

María precisa que antes de ingresar al doctorado no percibía con la nitidez suficiente que este nivel de estudio no se orienta hacia la intervención o la construcción de propuestas pedagógicas, como se suele creer en muchas ocasiones; en el camino de su formación descubrió que el nivel de estudio de doctorado resulta ser el espacio propicio para la reflexión y la construcción teórica, por tanto, un terreno fértil para profundizar en el conocimiento, en este caso, de la música, pero con énfasis en la construcción teórica.

Yo creo que sí debe quedar claro para todos los que quieren hacer un doctorado, que no se viene a hacer aquí una propuesta pedagógica para resolver el problema *de*, no es eso; que si después esa base teórica que se haga en el doctorado sirve para construir algunos programas que funcionen *para*, pues a lo mejor sí, pero son otros intereses, y el doctorado no puede desviarse en la intervención inmediata a la sociedad, ésa es la gran diferencia y la comprendí en algún momento de mi trayecto, no estaba tan clara cuando entré al doctorado (Ent1t1).

En su incorporación al programa de doctorado, la naturaleza del interés de conocimiento que planteó como propuesta de investigación, propició de manera circunstancial el reencuentro académico con quien antes fue su maestra de seminario de investigación durante sus estudios de maestría, la doctora Eloísa, hoy su actual tutora en el programa de doctorado que cursa.

Así, inicia una relación de tutoría para formar investigadores de manera asociada a los estudios de doctorado, cimentada en un conocimiento previo, donde María expresa

haber asumido el papel de aprendiz, con la plena confianza en que su tutora la conduciría por derroteros académicos escasamente conocidos por ella, pero altamente transitados por su tutora, a fin de aprender con ella esto de la generación de conocimiento de frontera por la vía de la investigación rigurosa.

Naturaleza de la relación de tutoría

La relación de tutoría que aquí se analiza está cimentada sobre la base de un conocimiento personal previo, de algunas formas de trabajo y ciertos niveles de dedicación y exigencia académica de las participantes; elemento que le imprime un matiz particular a dicha relación. Al inicio se percibe en la tutorada cierto grado de inseguridad y miedo a la crítica de las ideas, el cual se disipa conforme avanzan los encuentros de tutoría, se genera un inter-reconocimiento académico y personal que involucra la confianza y la recuperación de la condición humana del otro y se orienta hacia el crecimiento intelectual y experiencial de las involucradas.

Yo tuve momentos de angustia, de llorar de impotencia, hay miedos muy grandes de sentir que nunca voy alcanzar a comprender, pero es una perspectiva ahí sí epistemológica, ¿no?; el conocimiento, la adquisición de conocimiento es un proceso muy complejo, y uno no está consciente de esa complejidad hasta que lo vive (Ent1t1).

Como resultado de la posesión de un capital cultural desigual y variado en especie y volumen (Bourdieu, 1997a) entre la tutora y la tutorada, en la relación de tutoría se generan intercambios de visiones del mundo, a veces disímiles, a manera de discusión crítica-reflexiva sobre los diversos asuntos que subsisten en el desarrollo de una investigación rigurosa; rasgo particular que hace notar la relación de tutoría como un espacio de interlocución crítica abierto al disentimiento, distante de cualquier visión idílica.

Que quede esto como introducción de que ahí hay un algo que va a hacer que sigamos disintiendo María, y yo creo que ese disentimiento no hay que tenerle miedo, justamente es el enfrentamiento entre la visión de un lego y de un experto, que tiene que tenderse un puente para así comprender en sentido estricto qué es esto de sistema semiótico-musical (T1C2).

El análisis de los datos permite apreciar una estructura de continuidad y de tiempos definidos, el establecimiento de metas y objetivos específicos a cubrir en cada tutoría, precisión en la forma de trabajar y de presentar avances de investigación; se dialoga sobre la orientación de la investigación y la necesidad imperante de un esfuerzo reflexivo mayor en la tutorada que despierta en una actitud de autoexigencia y disciplina académica.

Cuando sientas que te estás exprimiendo el cerebro más allá de lo que crees que puedes soportar, exprímele un poquito más María (T1t21).

De manera paralela, se perciben ciertas *rutinas* específicas en la tutora y la tutorada, acordes al objetivo de la formación doctoral y al momento en que se encuentra el desarrollo de la investigación. Por parte de la tutorada las rutinas desplegadas son: la discusión teórica sobre la base de ciertas lecturas comunes y el planteamiento de puntos de vista, dudas y necesidades académicas.

En la tutora se perciben las rutinas siguientes: se esfuerza por comprender las ideas expresadas por la tutorada respecto de su investigación, guía y apoya en la selección y búsqueda de lecturas y autores a revisar, funge como examinadora y crítica principal de la producción académica de la tutorada, plantea sugerencias para avanzar en el desarrollo de la investigación y mejorar los productos generados, muestra ejemplos del buen hacer científico puesto en obra, muestra cómo se hace la vigilancia epistemológica de manera asociada a una actitud crítica frente a los planteamientos de los autores y las posturas asumidas de manera inconsciente en el desarrollo de la investigación.

Lo que te estoy diciendo, es que algunas de las preocupaciones que están plasmadas aquí María, por un lado son precipitadas, y por otro lado, están de lado problemas de fondo, mira, tienes ya un gran depósito de conocimiento, pero necesitas poner un cedazo para llegar a preguntas de fondo, y eso sí implica el esfuerzo consciente, disciplinado, de poner ciertas cosas de lado mientras comprendes problemas claves iniciales (T1t5).

Si bien las diversas rutinas desplegadas por la tutora en la relación de tutoría hacen notar cierto grado de directividad en la formación para el oficio de investigador de la tutorada, también es posible percibir en la tutorada un movimiento progresivo de cierto grado de dependencia, a un nivel creciente de independencia y autonomía intelectual.

Doctora, a veces soy muy tímida en la tutoría, no es porque no lo quiera decir, sino porque no sé cómo decirlo en el momento; yo sí soy muy tardada, me voy y luego regreso con un montón de cosas que luego están como muy descontextualizadas, como que de dónde salió esto; téngame paciencia, necesito mi distancia para pensar, y no es que no trabaje (T1C2).

En coincidencia con Hon Kam (1997) y Bradbury-Jones *et al.* (2007), se aprecia una acción recurrente de unidad e independencia entre tutora y tutorada, unidad en el desarrollo de actividades de investigación, e independencia de la tutorada en su autonomía intelectual, donde se generan estilos de tutoría con niveles de dependencia e indepen-

dencia diferenciados; elementos que permiten apreciar cierto grado de transformación progresiva de la tutorada en investigador independiente al realizar actividades asociadas a su investigación y participar de manera legítima en las prácticas científicas del campo de conocimiento para el cual se forma.

Como se mencionó en páginas anteriores, esta relación de tutoría se encuentra mediada por la revisión crítica de los avances de investigación de la tutorada y el desarrollo de lecturas comunes de ciertos documentos que son objeto de reflexión y discusión teórica. Tal actividad permite apreciar que el material escrito o digitalizado (libros, revistas, artículos), pasa a ser un instrumento de socialización académica cargado de significaciones, objeto de apropiación en el marco de una intencionalidad y supeditado a su desciframiento según los esquemas mentales o *habitus* del receptor-lector.

Desde esta perspectiva, la lectura es asumida por los agentes de la tutoría como el basamento o nutriente fundamental en que se apoya la comprensión-explicación del asunto que se investiga; se muestra como una actividad permanente con sentido de movimiento que ayuda a inteligir y hacer evolucionar de forma cualitativa el interés inicial de investigación, hasta que adquiera la forma de un objeto de estudio susceptible de ser abordado por la vía de la investigación rigurosa, favorece un acercamiento sistemático al conocimiento existente sobre ese objeto de estudio y proporciona elementos para su fundamentación teórica.

La investigación se caracteriza por el hecho de que las lecturas nos van llenando en un orden en movimiento, eso es algo muy bonito y en algún momento hay que dedicarle a este movimiento, pero sí, curiosamente conforme avanzas en la investigación te vas convirtiendo en una especie de imán que atrae nuevas lecturas. Muchas veces una lectura fundamental te llega cuando tú considerabas que ya no te ibas a mover de donde estabas (T1t2).

En este sentido, la revisión de la literatura requiere un trabajo de sistematización y de procesamiento, asociado a un proceso de discernimiento, reflexión y explicación, en el que se retienen algunos elementos y se rechazan otros para avanzar de forma cualitativa en la comprensión; es decir, no todo lo que se lee es útil para los fines de la investigación en desarrollo. Chartier se refiere a actividades de esta naturaleza cuando argumenta que “el texto no tiene significado sino a través de sus lectores, cambia con ellos, se ordena de acuerdo con códigos de percepción que escapan a él” (1994: 24).

De manera asociada a esta actividad de lectura, sistematización y procesamiento de la información, los datos recuperados hacen notar que en la actividad de investigación se requiere el uso riguroso del lenguaje en su expresión oral y escrita, dado que la expresión de las ideas en el quehacer científico está cimentada sobre la base de ciertas nociones, términos o conceptos utilizados como elementos articuladores de la com-

preensión-explicación del objeto de estudio, razón por la cual se demanda también el uso equilibrado de los términos involucrados en el trabajo de investigación.

Si te fijas aquí una vez más, el término es un instrumento que tenemos que utilizar con muchísima delicadeza, como si fuera un pequeño bisturí (T1t7).

Esta exigencia del uso equilibrado de los términos tiene que ver de manea directa con la comprensión profunda de esas nociones y su expresión en sus justas dimensiones –en amplitud y profundidad– en el argumento construido, puesto que, como señala Foucault sobre las palabras ha recaído la tarea de “representar el pensamiento” (1968: 83), actividad que supone el esfuerzo mental de análisis, reflexión y cuestionamiento del alcance empírico de los términos a utilizar, las posibles consecuencias que se derivan de su uso y su relativa pertinencia para explicar lo que ocurre en la realidad empírica.

Este uso equilibrado de los términos sería insuficiente si no se ve acompañado de un esfuerzo mental por matizar, de poner en relación esos términos con ciertos contextos y sujetos de acción incorporando sus variaciones, para que el término asumido dé cuenta de aquello que se argumenta respecto de los sujetos, acciones, relaciones, e instituciones; caso contrario, si el término resulta insuficiente para dar cuenta de esa realidad, lo sugerente es buscar o construir el término más apropiado.

Con pinzas María, con pinzas. Date cuenta entonces de que tú tienes que ir incluso forjando tu propia terminología de manera que no te pongas zancadillas (T1t13).

Dicho con mayor precisión, saber comunicar las ideas de manera escrita involucra el uso riguroso del lenguaje, saber expresar las ideas con precisión y con argumentos suficientes, evitar la presentación abrupta de las ideas, simplificaciones, contradicciones o repeticiones; conlleva a vigilar la estructura interna del documento, a aplicar de manera correcta la gramática y la sintaxis, a precisar el sujeto de la acción y el hilo conductor de la argumentación para evitar producir argumentos *savant* o pseudo-académicos.

Se trata de ajustar la producción lingüística a las “reglas de patronazgo, del mecenazgo, del mercado” (Chartier, 1994: 21), a la comunidad científica para la cual se forma el tutorado, con la firme intención de construir un nombre en el campo científico por la vía de la publicación-difusión de los hallazgos y llegar a ser autor de ciertos planteamientos.

El análisis de los datos permite apreciar que el desarrollo de la tutoría se ve interpelada por las metas de avances de investigación definidos por el propio programa de doctorado (etapas constitutivas), los contenidos de los diversos seminarios de metodología y de especialización que integran el plan de estudio y las dinámicas de trabajo que se desarrollan en ellos; situación que genera en la tutorada ciertas distracciones o

entorpecimientos en la comprensión de su objeto de estudio.

A lo mejor es por el curso que estoy llevando de metodología que no logro ubicarme en qué parte estoy ni dónde está mi proyecto; allá estamos viendo etnografía y lo cualitativo, son muchas discusiones y yo no estoy ahí, entonces mi semiótica que yo había comprendido y orientado hacia lo filosófico, de pronto se me hace como gelatina y se me mueve hacia lo cultural, hacia la sociología y no sé dónde agarrarla (E1t27).

De manera paralela se percibe que esta situación propicia el desarrollo de ciertos vicios en la formación para el oficio de investigador frente a tales dinámicas y ritmo de trabajo: tratar de incorporar elementos teóricos al avance de investigación poco reflexionados y reportar en una escritura formal tales avances, cuando éstos podrían ser desarrollados con mayor libertad, mayor reflexividad y de manera más articulada con lo trabajado, sin llegar a la simulación de avances de investigación.

Formación para el oficio de investigador

En este caso, formar para el oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación de tutoría, supone partir de un interés de conocimiento que funge como punto de encuentro entre la tutora y la tutorada para promover la incorporación del oficio y desarrollar una tutoría focalizada en la actividad de investigación. Tal interés de conocimiento puede ser producto de la experiencia laboral, ser promovido por una inquietud de abordar un aspecto teórico o profundizar el conocimiento de un fenómeno abordado con antelación, en todo caso, involucra un trabajo de re-distinción del fenómeno desde otro ángulo, para re-conocer sus dimensiones y des-plegar lo oculto en él.

Se aprecia que tal trabajo intelectual de re-conocimiento y re-distinción del fenómeno, abarca la incorporación de lecturas teóricas para alimentar su comprensión e iniciar un proceso de fundamentación que favorezca la toma de distancia o puesta en paréntesis de las convicciones, intuiciones o prejuicios con los cuales se inició el trabajo de investigación, donde tales prejuicios se muestran como una especie de entorpecimiento mental u obstáculo epistemológico (Bachelard, 2007) que impide comprender el problema de fondo, para entonces, proceder a su transformación en objeto científico (Bourdieu *et al.*, 2007), lo cual supone que no hay ruptura epistemológica sin construcción en paralelo.

Lo que te estoy diciendo es que algunas de las preocupaciones que están plasmadas aquí María, por un lado son precipitadas, y por otro lado están de lado problemas de fondo, mira, tienes ya un gran depósito de conocimiento, pero necesitas poner un cedazo para llegar a preguntas de fondo, y eso sí implica el esfuerzo consciente, disciplinado, de poner ciertas cosas de lado mientras comprendes problemas claves iniciales (T1t5).

Así se inicia un proceso en espiral que parte de las preocupaciones iniciales de conocimiento, pasa por la comprensión y la reflexión teórica y se retorna al replanteamiento de un problema de investigación permeado por dicha comprensión; esto es, se inicia el proceso de construcción del punto de vista y la elección-construcción del objeto de estudio, la búsqueda de las soluciones al problema planteado y la evaluación de tales soluciones.

La construcción del punto de vista y la elección del objeto de estudio

El análisis de los datos permite apreciar que para estar en condiciones de plantear un problema de investigación es necesario realizar una revisión amplia (nacional e internacional) y detallada de aquellos aportes de conocimiento que tienen relación estrecha con el interés inicial de investigación, para entonces, construir un balance crítico donde se privilegie la comprensión, la explicación y la reflexión del foco de las investigaciones, los diversos y variados acercamientos teórico-metodológicos utilizados y las posibles contradicciones y vacíos de conocimiento existentes, y se recupere información relevante que permita plantear nuevas vetas de comprensión y de acercamiento al problema.

No vayas a amarrarte como están planteadas las cosas. Necesitas una nueva perspectiva, necesitas situarte en otro lugar que privilegia la comprensión, la explicación, la reflexión, y considera toda esta información, sí como la punta de una cuña que te va ayudando a caminar, pero tiene un segundo grado de importancia (T1t3).

Dicho con mayor precisión, es un momento clave para problematizar y focalizar, es decir, para cuestionar aquellos aspectos que por su familiaridad se dan por hecho o se han asumido como verdades, sin hacer un esfuerzo mental para vislumbrar en conjunto aquellos aspectos problemáticos que impiden la comprensión compleja del problema, sus dimensiones, para entonces, una vez precisados tales aspectos conflictivos, estar en posibilidad de focalizar la atención en alguno(s) de ello(s) para ser comprendido y buscar posibles soluciones, dejando de lado las demás relaciones que hacen notar su complejidad.

Problematizar es, desde mi comprensión, poner en relación cosas que se han dado por hecho, que hemos tomado como verdades y buscar en qué aspectos son conflictivos, qué es lo que choca con algo que impide la comprensión; en la medida que nosotros clarifiquemos en qué consiste ese problema, entonces podremos visualizar salidas [...], creo que ahí está el sentido del investigador, tomar algo en esa búsqueda del estado de conocimiento, pues ya vemos que se ha dicho sobre eso y buscar ese aspecto conflictivo que nadie ha tocado (Ent1t1).

Es un proceso que comprende el cuestionamiento constante del investigador para clarificar el objeto de estudio y construir el problema de investigación. Involucra retornos sucesivos, cierto grado de incertidumbre y cierto margen de libertad para incorporar nuevos elementos teórico-conceptuales que permitan precisar el problema que se investiga. Como producto paralelo de este trabajo analítico-de-constructivo, se espera un primer reconocimiento de las posibles disciplinas intervinientes para ser analizado y la posible toma de decisión sobre el acercamiento teórico más pertinente para su problematización, comprensión y explicación.

Como ha señalado Sánchez, en el trabajo de investigación se observa siempre con un propósito dado por la teoría “desde la que” se observa (2000: 66). Este observar “desde”, tiene que ver de manera directa con el acercamiento teórico “desde” el cual construir una perspectiva para apoyar a la pregunta de investigación y tratar el problema hasta que sea transformado en un objeto de estudio.

La construcción del aparato crítico o perspectiva teórica involucra un esfuerzo de dilucidación, de comprensión y uso riguroso de los términos o categorías teóricas que se pondrán en relación para analizar el problema de investigación y dar precisión y especificidad a lo que se busca; se trata de armar un utillaje teórico (Febvre citado en Chartier, 2005: 21) o un conjunto de herramientas intelectuales (palabras, términos, conceptos) a disposición del pensamiento, para comprender y explicar el objeto de estudio con fundamento, sin llegar a ser reducido a conceptos.

Pero es que es ayudarle a la pregunta de, ¿para qué sirve todo este recorrido?, necesitas pensar que sí, que tú tienes este foco de interés, que tu horizonte y lo que tú conoces te dice que es lógico hacer este recorrido, pero necesitas volver a relacionar este recorrido con lo que exige tu foco de interés (T1t12).

Se trata de un trabajo mental de apropiación-construcción de un herramental teórico-conceptual para pensar el problema de investigación sobre la base de esas nociones, ideas, expresiones, términos o categorías teóricas; es decir, conlleva a ampliar y enriquecer nuestras competencias léxicas (Lahire, 2006) para estar en posibilidad de dar cuenta de las realidades a observar y describir.

Tal trabajo mental de apropiación-construcción del herramental teórico conceptual, involucra un uso crítico y problematizador de la teoría (Zemelman, 1992) como instrumento de razonamiento o posibilidad de problematización (Foucault, 1982) que promueva el rompimiento con lo estable, lo conocido, con lo concebido como verdadero para acercarse a lo desconocido y abrir vetas de intelección del problema antes de asumir la teoría como sistema explicativo, para entonces, estar en condiciones de pensar y visualizar la realidad como campo abierto de posibilidades de teorización. Esta concepción de la teoría hace notar su carácter provisorio en la actividad de investigación,

por tanto, parcial y relativo en la construcción de posibles explicaciones de sentido, donde la información que se tiene funciona a manera de hipótesis de trabajo, susceptible de ser replanteada a la luz de las nuevas comprensiones del objeto de estudio. Tal posicionamiento frente a la teoría, conlleva a la búsqueda permanente de información focalizada para reconocer las visiones existentes sobre un mismo objeto, los debates y posturas teórico-epistemológicas contrapuestas y los acuerdos existentes, de tal forma que sea posible re-dimensionar el problema de investigación.

La búsqueda de las soluciones al problema

En el caso particular de María, el objeto de estudio está focalizado en un acercamiento semiótico-epistemológico de la enseñanza de la música, donde el reto principal consiste en conceptuar, en explicar la naturaleza de eso que se quiere enseñar, en construir una sólida caracterización de ese sistema semiótico musical y explicitar aquellos problemas fundamentales del aprendizaje de la música; elementos clave que, desde el punto de vista de la tutora, contribuyen al logro del objetivo de una tesis doctoral: teorizar y generar conocimiento de frontera.

El reto fundamental es conceptuar, por eso es acercamiento semiótico y epistemológico al aprendizaje de la música; es decir, lo que estaríamos presuponiendo es que es absurdo desplegar una batería de recursos didácticos cuando no se conoce bien cuál es la manera de ser de eso que se quiere enseñar (T1C4).

Desarrollar esta modalidad de investigación focalizada en conceptuar, ha implicado a María hacer una revisión teórica a profundidad de los planteamientos de diversos autores para abrir esos horizontes de intelección, focalizar la mirada en aquellos aspectos relevantes que aportan elementos para problematizar la pertinencia y alcance de ciertos términos, poner en relación tales elementos conceptuales y construir con ellos un entramado teórico-conceptual que sirva de basamento o núcleo duro del problema, sobre el cual desarrollar esa sólida caracterización del sistema semiótico-musical en articulación con cierto dato empírico.

Searl dice y entonces yo, no María, o sea, Searl dice y me hace falta completar esto; una vez que lo tenga completo sí puedo ver qué es lo que yo retomo para la semiótica (T3t27).

Dicho de otro modo, ha involucrado el despliegue de la práctica de la reflexividad del propio proceso de generación de conocimiento para identificar su pertinencia, sus desvíos, sus restricciones y límites en-acto para ser resueltas.

Realizar una investigación donde no se vislumbra un momento formal de trabajo de campo que recupere material empírico específico, como ocurre en este caso, genera

cierta ruptura con uno de los cánones recuperados de la antropología social y generalizada no sólo en la investigación educativa, sino en la investigación social. A este tipo de situaciones hacen referencia Wallerstein (2002) y Bourdieu (2003b), cuando plantean la existencia de una tradición científica, de presupuestos compartidos y no cuestionados, acumulados y empleados colectivamente y que los investigadores toman prestados de las diferentes disciplinas y combinan para concebir nuevas teorías.

Esta ausencia ha suscitado cuestionamientos diversos sobre la fundamentación y aplicabilidad empírica de ese trabajo conceptual. Juego de tensiones donde se cuestiona la pertinencia de realizar un trabajo de campo en una investigación cuyo objetivo principal es conceptual. Frente a las demandas de la comunidad científica de incorporar un trabajo de campo en el desarrollo de su investigación, María, en estrecho acuerdo con Eloísa, ha decidido sistematizar e incorporar la experiencia de enseñanza de la música que tiene registrada en sus cuadernos de trabajo, de tal manera que se refuerce con ciertos datos empíricos el trabajo conceptual en desarrollo.

María tiene muchos años de práctica en enseñanza de la música y además tiene un registro muy cuidadoso de todas esas sesiones de trabajo, constantemente aparecen casos que puede ir leyendo a medida que nosotros vamos clarificando todo este fundamento teórico, el ejemplo que puso ahorita sale tal cual de su experiencia (TIC3).

Parece ser que Kuhn (1971) se refiere a situaciones de esta naturaleza cuando hace notar que cierta comunidad de investigadores al estar cobijada bajo un mismo paradigma, comparte el mismo modelo, puntos de vista similares, reglas comunes de aplicación, extensión y validación, teorías, hipótesis, métodos, instrumentos, prácticas y procesos científicos; de ahí la insistencia de llamados al orden por quienes fungen como lectores para ajustar las prácticas investigativas a las prácticas y procesos científicos compartidos.

Esta misma situación puede ilustrar en cierto grado lo que Bourdieu (1976, 2003b) ha planteado con tal insistencia, al referir que el campo científico se asemeja a una arena de lucha, a un campo de batalla entre investigadores, donde se enfrentan construcciones sociales competidoras: maneras de conocer un objeto, métodos, campos temáticos, tipos de acercamiento, maneras de saber que hacen notar el monopolio de la autoridad científica; se comparte un conjunto de presupuestos cognoscitivos y evaluativos aceptados en el campo, cimentado en unos métodos comunes de validación de las tesis y las hipótesis, y la aceptación como “arbitraje final” el veredicto de la experiencia de lo “real”.

La evaluación de sus soluciones

El análisis de los datos permite apreciar que para María, considerar ciertos planteamientos teóricos como relevantes a los fines de su investigación, ha abarcado la revisión de

obras completas de ciertos autores, orientada por una lectura analítica apoyada en la reflexividad; ha involucrado aprender a dialogar con los textos a la luz de su objeto de estudio y desarrollar una forma de pensamiento y de proceder que oriente el trabajo analítico-creativo que caracteriza la actividad de investigación.

Primer paso, es comprender bien lo que él está desarrollando, cuál es su propuesta, es tratar de tener en claro las patas cojas, y bueno, con esta claridad, habría que pasar a ver cómo esto esclarece lo que tiene que ver con tu investigación, hasta dónde sería (T1t28).

Forma de proceder que hace notar en María el despliegue de ciertos procesos de percepción, apreciación y evaluación de la pertinencia de incorporar tales elementos teórico-conceptuales a su investigación y contribuir al objetivo de conceptualizar.

Estrategias de formación para la investigación

La formación para la investigación asociada a la relación de tutoría abarca la aplicación de diversas y variadas estrategias de formación para la investigación dirigidas a la tutorada. En el dato analizado se aprecia un proceso formativo tridimensional en movimiento desplegado por la tutora de manera asociada a un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de pensar, hacer y decir sobre el quehacer científico.

En este caso, han emergido como saberes obstaculizadores del proceder científico a de-formar en la tutorada: una visión de la investigación como pasos o etapas, plantear el problema de investigación desprovisto de un contexto de conocimiento, considerar la teoría como verdad inamovible, privilegiar una actitud acumulativa de información sobre una actitud reflexiva-comprensiva que despunte en la construcción de aportes personales, argumentar con recurrencia al principio de autoridad de los autores en detrimento del principio de evidencia, desarrollar una lectura poco focalizada y con prisa interior, mostrar una estructura cerrada en la redacción de los avances de investigación.

Porque tú tiendes a quedarte con esta mitad de la mirada, yo te voy a pedir que en las próximas asesorías no me traigas un escrito formal como éste, no nos está ayudando María, te jala, y te vas para acá y te vas a una manera de hacer que aprendiste desde la maestría que es ir encadenando autores y tener tu índice, te está ganando lo que otros dicen, te está ganando una estructura que tiene un algo de razón y un mucho de artificio y de convención, y la parte fundamental de la reflexión se está quedando al lado (T1t6).

El proceso de re-formación es permeado por un seguimiento permanente de los avances de investigación de la tutorada, el desarrollo de esquemas y diagramas, la práctica permanente del cuestionamiento, la reflexión y el uso crítico y problematizador de

la teoría como elementos fundamentales que promueven el pensamiento reflexivo-creativo en la actividad de investigación, el hábito de tomar distancia de los planteamientos de los autores revisados para construir argumentos personales reflexionados con sentido de claridad, coherencia y síntesis, e imaginar posibles vías de comprensión y acceso al núcleo duro del problema, sin perder de vista su complejidad.

Si te fijas, estos cuestionamientos que te estoy haciendo son una plataforma a partir de la cual te puedes cuestionar esto que te cuestionas ahorita; tienen que ver con un forzarte a que cada vez tengas más claridad acerca de lo que te interesa, lo que importa es lo que tú vas extrayendo como claridades (T1t6).

Algunos aspectos técnico-instrumentales sujetos a re-formación tienen que ver con especificar el significado de las siglas que se utilizan, recurrir a la nota a pie de página para clarificar el significado de ciertos términos específicos de un campo particular de conocimiento, citar a los autores mexicanos con sus dos apellidos en la bibliografía consultada, asumir que el acercamiento a un objeto de estudio es teórico-metodológico en un sentido de unidad y no como cosas separadas.

Otro elemento abordado tiene que ver con el esclarecimiento de ciertas cuestiones relativas al código de ética científica. En este caso, se trata de la autoría de las ideas, de la posibilidad de reconocer y dar crédito a las ideas que aportan los investigadores-tutores al desarrollo de la investigación, dado que, en ciertos casos, esas orientaciones generales son consideradas como fundamentales para avanzar en la comprensión del objeto en estudio.

Y ahora viene una pregunta ética doctora, ¿todas estas reflexiones que usted me hace, que me da pistas, cómo las integro ahí en el documento?, porque muchas comprensiones van sólo por su ayuda, pero no sé cómo se integran (E1t19).

Aquí resulta relevante mencionar que como investigadora experimentada, la tutora realiza aportes y sugerencias sobre la base de su propio horizonte de conocimiento, donde se hace notar la posesión-dominio de un capital científico amplio y variado que despliega en el proceso de con-formación de *habitus científicos* en la tutorada. Este tipo de actividad desplegada entre tutora y tutorada de manera asociada a la formación para el oficio de investigador, coincide con el planteamiento de Sánchez (2000), respecto de la “enseñanza artesanal”, donde el investigador en formación se apropia del oficio al lado del investigador novel, con su acompañamiento y apoyo “hombro con hombro”.

En torno al proceso de trans-formación, la tutorada da evidencias de un esfuerzo constante por comprender y aplicar la actividad de pensar, de problematizar y focalizar,

como una forma de proceder que favorece el cuestionamiento, la crítica, la reflexión, el replanteamiento de las ideas y la generación de conocimiento.

Yo creo que ahí está la clave, uno tiene que aprender a dialogar con esos textos; he aprendido a no repetir tanto lo que otros dicen. Eso es un proceso, tiene que devolverse, el señor dice esto y esto, y entonces qué pasa, eso es una forma de pensamiento que se tiene que formar, y se tiene que hacer una rutina, siempre hacerlo, no un día lo hago y otro no (Ent1t1).

En este proceso formativo tridimensional en movimiento es posible percibir un alto grado de simultaneidad entre los procesos de de-formación y re-formación de los modos de proceder, hacer, percibir y decir de la tutorada. Sin embargo, entre los procesos de re-formación y trans-formación se manifiesta un *espacio transicional para la interiorización* de esos modos diferentes de proceder en la práctica de investigación sugeridos por la tutora; es decir, los interioriza, los deja que se asienten y los pone en práctica en la investigación en desarrollo, hasta llegar a conformar una transformación o re-configuración mental.

Capitales y disposiciones académicas

En el desarrollo de su obra, Bourdieu extrae del campo económico la noción de capital y la incorpora al ámbito sociológico para explicar situaciones relacionadas a la adquisición, herencia, posesión, acumulación y movilización de bienes materiales, sociales, culturales y/o simbólicos, por agentes sociales particulares en microcosmos sociales o campos de conocimiento específico.

Sobre la base de esta construcción teórico-conceptual, en la relación de tutoría que aquí se analiza, se percibe la presencia de diversas especies de capital. Por ejemplo, se alcanza a apreciar que la tutora ha establecido ciertos contactos con académicos de otros países y con algunos extutorados a quienes recurre para acceder a documentos con escasa circulación académica nacional; en los investigadores-lectores se aprecia cierto reconocimiento académico hacia la tutora respecto de la orientación de la tesis que desarrolla la tutorada, es decir, se percibe cierto grado de acumulación y movilización del capital social de la tutora.

Le hablé a esta ex alumna, me prometió que el fin de semana me busca todo lo que tiene y que espera que el lunes me lo pueda traer, ahí vamos a adelantar, ella también trató de conseguir el libro y tampoco le contestaron (T1t8).

Conozco la capacidad de la Dra. Sánchez para orientar estos procesos (L2C1).

Como se señaló en otros momentos, en esta relación de tutoría se aprecia que la tutora promueve en la tutorada la apropiación-construcción de significados de manera

asociada a la lectura reflexiva y la problematización de los planteamientos de diversos autores, donde realiza acciones tales como discutir, abstraer, traducir términos, adaptar ciertos conceptos a determinados contextos, analizar la pertinencia, vigencia y alcance empírico de ciertos términos para inteligir el fenómeno en estudio y construir redes conceptuales.

Hay cierta insistencia para que la tutorada construya sus propios textos argumentativos de manera clara, coherente y suficiente en capacidad explicativa, proporcione evidencias de su capacidad para hacer construcciones conceptuales, argumente con fundamento teórico el discurso que sostiene, realice los matices y gradaciones pertinentes en las explicaciones realizadas, y dé cuenta de un dominio formal de la escritura; tales insistencias en la tutorada durante su proceso de formación para el oficio de investigador, dan cuenta de la promoción-apropiación de un capital lingüístico.

De manera paralela es posible percibir en la tutora el dominio de un amplio sistema de estructuras teóricas complejas que abordan aspectos de orden filosófico, epistemológico, lógico, fenomenológico, social y metodológico, que socializa con la tutorada y promueve su interiorización, dominio que es posible englobar bajo la noción de capital científico.

En el caso particular de la tutorada, el proceso de interiorización de ese amplio sistema de estructuras teóricas complejas se desarrolla de manera asociada a la lectura de diversos y variados materiales bibliográficos, que al ser incorporados de manera progresiva en la investigación, se infiere, sirve de guía u orientación para el desarrollo de una *serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo*.

En coincidencia con Kuhn (1971), los datos analizados en este caso permiten inferir que, cuando el investigador en formación ha decidido desarrollar su investigación desde tal o cual lógica circulante, le corresponde asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna de las diversas tareas que comprende la actividad de investigación y su finalidad principal desde ese modo de generar conocimiento, el cual orienta el desarrollo e interiorización de tales disposiciones académicas.

En este caso, al ser asumido el modelo interpretativo-inductivo como un modo de abordar al objeto de estudio, se reconoce la presencia de la subjetividad del investigador en la generación de conocimiento y se considera pertinente tomar cierto grado de distancia de aquellos planteamientos positivistas que rechazan tal injerencia, puesto que resulta insostenible la idea de dejar de lado la condición humana al entrar al dominio de la ciencia.

¿Qué es lo que dice el positivista?, pues que el investigador debe estar libre de prejuicios, quién sabe por qué medios es un observador neutro, omnisciente; ¿qué es lo que implica esto?, que la subjetividad está vedada, que el ser humano al entrar al dominio de la ciencia pudiera dejar completamente de lado lo que él es; ¿nosotros cómo vemos las cosas?,

pensamos que ese ser humano sigue siendo ser humano aunque entre a la ciencia, es un ser humano que comparte el mundo de la vida cotidiana, que comparte una cultura (T1t26).

Al inicio del trabajo de investigación la tutora insiste en que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones para la percepción-reconocimiento*: a) de la naturaleza del objeto de estudio y b) construir vías de acceso a tal objeto. El reconocimiento de la naturaleza del objeto abarca la incorporación de lecturas teóricas para realizar un ejercicio de re-distinción del fenómeno, re-conocer sus dimensiones y desplegar lo oculto en él, comprender y explicitar el sentido bajo el cual se asumen ciertos términos que funcionan como categorías centrales en la construcción de la perspectiva teórica que orientará la intelección de ese objeto; abarca el planteamiento preciso de la(s) pregunta(s) de investigación y la(s) hipótesis posible(s).

La construcción mental de vías de acceso al objeto de estudio abarca la definición del enfoque de investigación; realizar un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno en estudio; problematizar y focalizar el interés de conocimiento; pensar y construir un aparato crítico o utillaje teórico que permita articular los elementos teóricos con los datos empíricos para construir posibles explicaciones de sentido sobre el objeto de estudio e imaginar posibles vías de comprensión y acceso al núcleo duro del problema, sin perder de vista su complejidad.

Durante la construcción del aparato crítico se promueve en la tutorada el desarrollo de ciertas *disposiciones de orden epistemológico*. 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 reconocer la presencia de la subjetividad del investigador en la generación del conocimiento.

Las disposiciones epistemo-fundacionales incluyen aprender a dialogar con los textos a la luz del objeto de estudio y desarrollar una forma de pensamiento y de proceder basada en el cuestionamiento, la reflexión, la problematización y la comprensión de los planteamientos de los autores, identificar aspectos problemáticos y retener y articular en una base teórico-conceptual aquellos elementos que contribuyan al esclarecimiento de tal objeto.

Primer paso, es comprender bien lo que él está desarrollando, cuál es su propuesta, es tratar de tener en claro las patas cojas, y bueno, con esta claridad, habría que pasar a ver cómo esto esclarece lo que tiene que ver con tu investigación (T1t28).

Las disposiciones epistemo-constructivas abarcan el uso crítico y problematizador de la teoría, el hábito de tomar distancia de los planteamientos de los autores revisados para construir argumentos personales reflexionados con sentido de claridad, coheren-

cia y síntesis, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio, e incorpora la práctica de la reflexividad y de la objetivación.

Te voy a decir el problema que yo veo en un trabajo como éste María, intentas abordarlo todo, y entonces forzosamente falta detenimiento, vámonos paso por paso, vamos a ficharlo, vamos a mucha rumia y después iremos poniendo por escrito (T1t5).

Las disposiciones epistemo-metodológicas, en este caso se orientan a asumir que el acercamiento a un objeto de estudio es teórico-metodológico en un sentido de unidad.

De manera paralela se percibe que la tutora promueve el desarrollo e interiorización de ciertas *disposiciones de orden evaluativo* que abarcan valoraciones referidas a la pertinencia de ciertos aportes teóricos-conceptuales para inteligir el objeto de estudio y poder conceptualizar, valorar la pertinencia y coherencia de ciertas articulaciones conceptuales e identificar conceptos cuyo significado sea problemático y/o impreciso.

También se promueve el desarrollo e interiorización de *disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido* en el trabajo de investigación: involucra la construcción de rutas de comprensión, poner en relación categorías teóricas y categorías empíricas, argumentar las afirmaciones con fundamento teórico y construir explicaciones de sentido a las preguntas de investigación planteadas para hacer aportes al conocimiento existente.

Llegar a comprender algo es muy complicado, complejo, y en ese querer comprender, pues uno tiene que explicar, y para formar esas explicaciones hay que leer lo que los otros han explicado, relacionar, y finalmente uno relaciona con su experiencia (Ent1t1).

Como la aplicación de tales disposiciones se manifiesta en la comunicación escrita de los argumentos que se construyen a razón del objeto de estudio, resulta imprescindible poner en práctica el pensamiento escrito y la escritura pensada, es decir, una forma de pensamiento lógico, coherente, con un desarrollo fluido de las ideas, donde las expresiones escritas que dan forma a los argumentos sean filtradas por la reflexividad; como argumenta Barthes “pensar y escribir son una sola cosa, la escritura es un ser total” (1987: 193).

Uno nunca puede pensar que está bien, al contrario, uno tiene que someter a la duda nuestras opiniones, nuestras palabras, y en esa búsqueda, esa reflexión, ahí va todo, acostumbrarse a pensar, reflexionar, criticar y cuestionar, por ahí va el proceso de formación (Ent1t1).

Dicho de otra manera, se promueve el desarrollo y refinamiento de ciertas *disposiciones lingüístico-gramaticales* que abarca el uso riguroso del lenguaje oral y escrito, el uso equilibrado de los términos o conceptos, analizar, reflexionar y cuestionar su alcance empírico, 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, argumentos con fundamento teórico, claridad, coherencia y precisión; aplicar de forma pertinente la gramática y la sintaxis.

Durante todo el desarrollo de la investigación-formación es notorio el énfasis de la tutora sobre el desarrollo de ciertas *disposiciones actitudinales*: disciplina en el registro de ideas y sistematización de la información, la práctica de un código de ética científica que promueva el respeto a la autoría de las ideas, actitud de disciplina de trabajo y el uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado de reflexividad de los productos generados, promoción del desarrollo de la autonomía e independencia intelectual.

El estudio en una formación doctoral es muy independiente, en este proceso ya no hay alguien que le diga a qué hora, qué hacer, no hay eso, uno tiene la responsabilidad de organizar su tiempo, de organizar sus materiales, buscar otros materiales, acercarse a idiomas que a lo mejor el tutor no está familiarizado o no está en su dominio, acercarse a otros idiomas que no están en mi dominio pero que sí conoce mi tutor y no sacarle la vuelta, abordar autores que en mi área de conocimiento no había tocado y no tenerle miedo (Ent1t1).

Como se hizo evidente en el proceso de formación analizado, en este caso se promueve el desarrollo y/o refinamiento de ciertas *disposiciones técnico-instrumentales*: especificar el significado de las siglas que se utilizan, el uso de la nota a pie de página para clarificar el significado de ciertos términos, citar a los autores mexicanos con sus dos apellidos. A continuación se presenta un cuadro integrador de las disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo promovidas en la tutorada durante la relación de tutoría.

Tabla 2
Cuadro integrador de disposiciones académicas

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
Inicio	<i>Disposiciones para la percepción-reconocimiento</i>	a) <i>De la naturaleza del objeto de estudio</i> : incorporación de lecturas teóricas para realizar un ejercicio de re-distinción del fenómeno, re-conocer sus dimensiones y desplegar lo oculto en él; comprender y explicitar el sentido

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
		<p>bajo el cual se asumen ciertos términos que funcionan como categorías centrales en la construcción de la perspectiva teórica que orientará la intelección del objeto de estudio; abarca el planteamiento preciso de la(s) pregunta(s) de investigación y la(s) hipótesis.</p> <p>b) <i>Construir vías de acceso a tal objeto</i>: definición del enfoque de investigación, realizar un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno en estudio, problematizar y focalizar el interés de conocimiento, pensar y construir un aparato crítico o utillaje teórico que permita articular los elementos teóricos con los datos empíricos para construir posibles explicaciones de sentido sobre el objeto de estudio, imaginar posibles vías de comprensión y acceso al núcleo duro del problema, sin perder de vista su complejidad.</p>
Construcción del aparato crítico	<p><i>Disposiciones de orden epistemológico</i></p> <p><i>Disposiciones de orden evaluativo</i></p> <p><i>Disposiciones lingüístico-gramaticales</i></p>	<p>a) <i>Epistemo-paradigmáticas</i>: comprenden asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado, reconocer la presencia de la subjetividad del investigador en la generación de conocimiento.</p> <p>b) <i>Epistemo-fundacionales</i>: 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, la problematización y la comprensión de los planteamientos de los autores, identificar aspectos problemáticos y retener y articular en una base teórico-conceptual los elementos que contribuyan al esclarecimiento del objeto de estudio.</p> <p>c) <i>Epistemo-constructivas</i>: uso crítico y problematizador de la teoría, el hábito de tomar distancia de los planteamientos de los autores revisados para construir argumentos personales reflexionados con sentido de claridad, coherencia y síntesis, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio; incorpora la práctica de la reflexividad y de la objetivación.</p> <p>d) <i>Epistemo-metodológicas</i>: asumir que el acercamiento a un objeto de estudio es teórico-metodológico en un sentido de unidad.</p> <p>a) Pertinencia de ciertos aportes teóricos-conceptuales.</p> <p>b) Valorar la pertinencia y coherencia de ciertas articulaciones conceptuales.</p> <p>c) Identificar conceptos problemáticos y/o imprecisos.</p> <p>a) Uso riguroso del lenguaje oral y escrito.</p> <p>b) Uso equilibrado de los términos o conceptos.</p> <p>c) Analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de tales términos,</p>

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos dispositionales
		<p>las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa.</p> <p>d) Matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación.</p> <p>e) Construir términos.</p> <p>f) Construir argumentos con fundamento teórico, claridad, coherencia y precisión.</p> <p>g) Uso pertinente de la gramática y la sintaxis.</p>
Evolución de la investigación	<i>Disposiciones actitudinales</i>	<p>a) Disciplina de registro de ideas y sistematización de la información.</p> <p>b) Práctica de un código de ética científica que promueva el respeto a la autoría de las ideas.</p> <p>c) Actitud de disciplina de trabajo y el uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado de reflexividad de los productos generados.</p> <p>d) Promoción del desarrollo de un alto grado de autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación.</p>
	<i>Disposiciones técnico-instrumentales</i>	<p>a) Especificar el significado de las siglas que se utilizan.</p> <p>b) Uso de la nota a pie de página para clarificar el significado de ciertos términos.</p> <p>c) Citar a los autores mexicanos con sus dos apellidos.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Algunos rasgos de violencia simbólica

En el proceso de formación para la investigación que se desarrolla de manera asociada a esta relación de tutoría, se observa que la tutorada incursiona a la formación doctoral con un interés de investigación, que al ser alimentado con lecturas, es precisado al descubrir nuevas dimensiones del problema. En este desplazamiento “natural” del asunto central del problema de investigación, se manifiesta en la tutorada una lucha interior reflejada en una especie de rechazo inconsciente de la nueva perspectiva del problema y el retorno sucesivo al interés inicial; es notorio un sentimiento de abandono que obstaculiza su abordaje y la comprensión de textos nuevos y genera cierto grado de estancamiento en su comprensión.

Yo no sé hasta dónde tú te sientas violentada, algo hay de eso, mejor que sí lo asumamos, y no es que yo quiero que tú hagas exactamente lo que quiero, yo te apunto lo que está en mi horizonte sobre lo que es un acercamiento epistemológico, eso es lo que implica, con estas violencias internas sucede que lees con poco interés y no tiene nada que ver contigo (T1t5).

Es decir, se percibe en la tutorada un sentimiento de *inducción arbitraria* por parte de la tutora, a la nueva perspectiva que ha adquirido el problema de investigación, cierto grado de miedo por el reto que le supone entrar en un terreno teórico desconocido hasta esos momentos; hay manifestaciones de cierto grado de resistencia a las nuevas disposiciones académicas que se requiere desarrollar durante la construcción del punto de vista, la elección del objeto de estudio y la búsqueda de las soluciones al problema planteado.

Lo que pasa es que me asustó un poco, empiezo a leer autores que yo nunca había visto y me causó un poco de ¿no voy a entender nada!, me regresé y me paré ahí (E1t5).

Estos datos proporcionan pistas sobre la existencia de algunos rasgos de violencia simbólica, puesto que se percibe un trabajo de inculcación prolongado que promueve la interiorización de los principios de una cultura científica considerada como legítima a manera de *habitus*, capaz de permanecer en estado incorporado y generar prácticas ajustadas a tales principios a pesar de que el proceso de formación escolarizado para el oficio de investigador educativo haya concluido.

Rito de legitimación: el coloquio de investigación

En este caso particular, la figura del comité tutorial adquiere visibilidad de manera incompleta por la vía de los coloquios de investigación.

En mi caso mis lectores se han limitado a enviar sus comentarios, a veces vienen, otras veces no han podido y ya, es la retroalimentación y se acabó (Ent1t1).

En este contexto escolar se aprecia que por exposición regular a la experiencia, la tutorada presenta sus avances de investigación y se dispone a recibir la crítica constructiva de su comité tutorial y de sus pares de formación, observa *in vivo* ciertos modos de asumir y hacer la actividad de investigación, recibe por parte de algunos integrantes del comité ciertos llamados al orden bajo la forma de una especie de reforzamiento en el modo de proceder científico: señalamientos de orden teórico-metodológico y lingüístico, puntualizaciones de ausencias y algunas sugerencias, las cuales en ciertas ocasiones resultan contradictorias o contraproducentes al desarrollo de la investigación.

La apropiación de los problemas teóricos de la investigación semiótica es notable, sin embargo, considero que la lectura de Peirce puede profundizarse aún, no sólo en la dirección de los signos y su taxonomía, ni de sus planteamientos más criticados, sino, sobre todo, en cuanto a sus postulados epistemológicos (L2C2).

Como fuente de aprendizajes, en el coloquio de investigación se promueve la familiarización de la tutorada con la convención retórica de la comunidad académica, la práctica de la exposición clara y sintética de las ideas, el uso eficiente del tiempo, la discusión académica argumentada, la escucha atenta, la defensa de las ideas, la incorporación crítica de la crítica y la tolerancia al disentimiento como experiencia formativa y de crecimiento.

Como ritual académico, es un espacio propicio para el despliegue de algunos inter-reconocimientos o cierto grado de condescendencia entre integrantes del comité tutorial; en ciertas ocasiones, es también motivo de simulación, donde raras veces se logra el diálogo académico entre miembros del comité tutorial, y entre comité tutorial y el tutorado, donde el mayor resultado es la escucha atenta del investigador en formación a tales discusiones.

Me sorprende en el caso de algunos compañeros, que a veces los tutores y los lectores no están de acuerdo en cosas básicas y empieza una discusión entre tutor y lectores que no conviene al desarrollo de la tesis, a mí eso me sorprende (Ent1t1).

En mi caso mis lectores se han limitado a enviar sus comentarios, a veces vienen, otras veces no han podido y ya, es la retroalimentación y se acabó (Ent1t1).

Aunque no es el caso, puede ocurrir que el coloquio de investigación al fungir como un espacio de evaluación académica de los avances de investigación del tutorado y de toma de decisiones sobre su permanencia o no en el programa de doctorado, se convierta en un espacio para la *simulación de avances de investigación*, donde el tutorado incorpore productos académicos de los seminarios generales de formación a su avance de investigación sin un tratamiento previo y con escasa presencia de la reflexividad, con escasa pertinencia a los fines de la investigación y la meta planteada para tal coloquio.

Tal como están las exigencias de Conacyt, los posgrados se prestan a muchísima simulación, la cosa es salvar el pellejo y salvar la beca y pues hay que hacer lo que el otro dice que se haga. [...], yo lleno páginas y presento y ya la salvé (Ent1T1).

El coloquio de investigación como espacio académico institucionalizado para la interlocución crítica, es susceptible de ser transformado en fuente de aprendizajes para el oficio de investigador cuando las dinámicas internas se ven orientadas por el objetivo de formar; caso contrario, cuando las intenciones de formación y de disposición para la crítica académica se muestran débiles, el coloquio se tiende a convertir en un rito académico fértil para la simulación del diálogo académico y de avances reales de investigación, donde lo más notorio suelen ser actitudes de inter-reconocimiento y condescen-

dencia académica, en otras ocasiones se perciben rivalidades personales bajo el disfraz del trabajo académico puro.

Consideraciones de cierre

Esta relación de tutoría se muestra como un espacio íntimo de interlocución crítica, propicio para promover una formación intencionada para el oficio de investigador, la cual inicia con cierto grado de timidez, avanza hacia la construcción de un trabajo conjunto de inter-cooperación, hasta alcanzar cierto nivel de desarrollo personal, académico y experiencial entre las involucradas.

Es decir, la relación de tutoría no deja de ser una relación humana e intersubjetiva de formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor y tutorado, centrada en la formación para el oficio de investigador, pero sostenida por la presencia del sentido humano-social en las participantes; rasgo fundamental que encausa el desarrollo de la tutoría hasta alcanzar el objetivo de la formación doctoral.

Como relación humana e intersubjetiva en construcción, la relación de tutoría reclama un re-conocimiento mutuo de la otredad, de su biografía, su historia personal, académica y experiencial, saber desde qué referentes participa el otro en el ámbito académico, comprender sus actitudes personales y sus posibilidades de crecimiento, para estar en condiciones de desarrollar procesos de comunicación y de socialización académica, de formación; incluso, para tener mayores elementos de comprensión cuando se susciten ciertos conflictos de relación interpersonal en su desarrollo.

El caso permite inferir que cuando hay un re-conocimiento insuficiente del otro y/o una confianza escasa en ese otro, las posibilidades de inter-comprensión y de socialización académica son mínimas, el resultado más factible puede ser el rompimiento de la relación de tutoría, el cambio de tutor, o la frustración de la formación doctoral en el tutorado. Caso contrario, cuando es notoria la presencia de tales elementos en la relación de tutoría, se percibe un acompañamiento “codo a codo” en la socialización académica del oficio de investigador, la promoción del desarrollo e interiorización de ciertas disposiciones académicas y el logro del objetivo de la formación doctoral.

La formación para el oficio de investigador que aquí se ha analizado de manera asociada a la relación de tutoría, deja ver que la formación doctoral involucra un alto grado de exigencia académica, acompañada de un trabajo independiente disciplinado, orientado hacia la promoción de la autonomía e independencia intelectual de la tutorada como investigadora, pero también, hacia el desarrollo de un alto grado de humildad frente a las posibilidades de generación de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa.

En términos de *habitus científicos*, conlleva a comprender que la actividad de investigación involucra el establecimiento de relaciones múltiples congruentes, coherentes, donde se ponen en práctica ciertas disposiciones académicas para el oficio de investigador. En este caso particular se vislumbra la promoción del desarrollo e interiorización

de ciertas disposiciones lingüístico-gramaticales, así como para la percepción-reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio y la construcción de vías de acceso a tal objeto; condiciones de orden epistemológico, para la construcción de explicaciones de sentido; disposiciones actitudinales, de orden evaluativo y técnico-instrumentales.

Se percibe que en el marco de la formación doctoral, la preparación para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría puede ser viciada por el seguimiento puntual de aquellos rasgos constitutivos de la relación de tutoría planteados en el programa de doctorado, al ser reducidos a una práctica de investigación en fases o etapas, que deja escasos márgenes para una práctica de investigación más flexible y articulada, donde el retorno sucesivo sea un paso obligado para tejer con mayor solidez los diversos momentos que comprende la actividad de investigación.

La formación para el oficio de investigador también es susceptible de ser viciada por una visión de los seminarios de formación general como materia prima de la investigación del alumno, tal perspectiva puede resultar contraproducente cuando la naturaleza interna de la investigación del tutorado se ve forzada a realizar ciertos ajustes para dar solvencia a las características de la investigación que se promueve en la institución de formación.

Respecto de los coloquios de investigación, vistos como un espacio institucionalizado para la interlocución académica, funcionan como el lugar propicio para consagrar y sancionar un estado de cosas, para significar a la tutorada lo que se espera que sea y realice como investigadora; es decir, se manifiesta como una especie de ritual académico de legitimación, donde se promueve la familiarización de la tutorada 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 de investigación.

Como ritual académico, también se muestra como un espacio propicio para el despliegue de inter-reconocimientos o cierto grado de condescendencia entre investigadores, pero, en ciertas ocasiones, es también motivo de simulación, donde el diálogo y el respeto a las ideas del tutorado se logra de forma muy escasa o con mucho esfuerzo. Aunque no es el caso, puede ocurrir que el coloquio de investigación, al ser considerado como uno de los referentes más próximos sujeto a evaluación para tomar decisiones sobre la permanencia o no del tutorado en el programa de doctorado, genere como efecto no deseado que el tutorado simule avances de investigación; tales elementos hacen notar la necesidad de incorporar ciertas innovaciones en su dinámica de desarrollo.

Dialogar y pensar con el otro. El caso de Mónica y Karla

Los agentes de la tutoría

Mónica participa como tutora de Karla en este programa de doctorado, su formación inicial la realizó en un sistema abierto de autoaprendizaje que favoreció el desarrollo de cierto grado de independencia intelectual. Cuenta con estudios de licenciatura en educación,

especialidad en administración, planeación e investigación educativa y maestría en educación. Su involucramiento en la vida académica y la publicación de algunas obras favoreció la construcción de un perfil propicio para realizar sus estudios de doctorado. En 2001, Mónica obtuvo el grado de doctor en ciencias sociales con especialidad en sociología; a partir de 2002 se incorporó al SNI del Conacyt. Ha acumulado una trayectoria académica de 34 años que abarca actividades administrativas, docencia e investigación.

Mónica considera que las experiencias de formación marcan a la persona, por ello, al reconocer que fue formada de una manera respetuosa de sus capacidades de crear y de ser autoformada, en la relación de tutoría para formar investigadores se asume como una tutora respetuosa del trabajo, la individualidad y las competencias del estudiante, puesto que formar a alguien para el oficio de investigador le supone dejar que el individuo enfrente sus potencialidades y limitaciones y que 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).

Para ella, el respeto a la individualidad y las aptitudes del estudiante es un elemento clave que favorece el diálogo reflexivo con el otro, la confrontación de puntos de vista, la movilización del pensamiento y el crecimiento intelectual de los involucrados; de esta manera, la reflexión conjunta de ciertos planteamientos teóricos, de algunas bases teórico-metodológicas y de cierto tipo de análisis del referente empírico, permite poner en obra la experiencia y la perspectiva del tutor, con el bagaje e interés de conocimiento del tutorado, orientar el desarrollo y avance de la investigación 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 tú interpretación y mi interpretación, tu inexperiencia y mi experiencia puedan dialogar para formarnos (Ent1T2).

Desde esta perspectiva, para Mónica, la promoción del desarrollo e interiorización del oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría, se encausa sobre la base de dos principios clave: a investigar se aprende investigando, con el diálogo académico respetuoso al lado de un investigador experimentado.

Karla es estudiante de este doctorado, reconoce que el área educativa ha sido uno de sus intereses particulares de conocimiento. Realizó sus estudios de licenciatura en psicología, donde se involucró en ciertas actividades de investigación en salud pública

de manera asociada al desarrollo de su servicio social; dicha experiencia favoreció la aplicación de encuestas y el análisis de cierta información para su tesis de grado.

Al término de sus estudios de licenciatura, Karla se incorporó al ámbito laboral, participó en un departamento pedagógico donde desarrolló un proyecto de investigación y el análisis estadístico de cierta información en colaboración con un investigador. Su inquietud permanente por lo educativo la motivó a realizar sus estudios de maestría en ciencias sociales, donde lo más cercano a su interés de formación fue la especialidad en comunicación, puesto que, para ella, la educación es un proceso comunicativo. Desde esta perspectiva, 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.

Después de sus estudios de maestría se incorporó a una institución de educación superior como asistente de investigación, donde realizó actividades de diseño, aplicación y análisis de encuestas, lo cual favoreció la publicación de un capítulo de libro en coautoría; también realizó ciertas actividades administrativas y trabajo editorial en detrimento de una escasa experiencia docente y práctica de investigación. En la actualidad, continúa como académica en dicha institución.

Por circunstancias de la vida profesional, Karla y Mónica han compartido espacios de colaboración como funcionarias y como académicas. Mónica al fungir como lectora de la tesis de maestría de Karla, la motivó para que iniciara su formación doctoral. Inquieta por aprender más sobre la investigación educativa, motivada por profundizar en el conocimiento de la escritura como una forma de comunicación, e impulsada por las dinámicas académicas institucionales de profesionalización de los académicos, Karla decidió realizar su formación doctoral en educación, donde identificó líneas de investigación propicias para desarrollar su interés de conocimiento.

Ahora tengo que hacerla de investigadora y con lo que yo aprendí en la maestría dije, yo no me puedo decir ni maestra, ni investigadora, ni nada, y además, pues 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).

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 una orientación guiada paso a paso a quien funja como su tutor para que se apropie del oficio de investigador. Por circunstancias de la vida académica, al ser estudiante del doctorado se le notifica que Mónica fungirá como su tutora. Así inicia esta relación de tutoría para conformar investigadores de manera asociada a esta formación doctoral.

Naturaleza de la relación de tutoría

La relación de tutoría que aquí se analiza se percibe como 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, 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, donde 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.

Está la disposición de Mónica a escucharme; desde un principio decirme que si podría ser yo su tutorada a pesar de esa necesidad de paso a pasito; entonces, de esa disposición me he valido para plantearle dudas que tengo de cosas que me parecen como muy básicas (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, 2000) entre tutora y tutorada, donde se camina “pie con pie” el proceso de formación y se apoya “hombro con hombro” el desarrollo práctico de cada una de las acciones 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 resultado de la posesión de un capital cultural desigual y variado en especie y volumen (Bourdieu, 1997a) por estos agentes de la tutoría, en dicha relación se generan ciertos desacuerdos o disentimientos en los puntos de vista sobre algún asunto en particular; rasgo que hace notar la relación de tutoría como un espacio de interlocución crítica abierto al disentimiento, distante de cualquier visión idílica.

Ha habido como medio desencuentros, como que no nos entendemos, como que no estamos en la misma sintonía (Ent1t2).

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 y de tiempos definidos; abarca la precisión de horarios y fechas tentativas de los encuentros de tutoría, asignación de ciertas lecturas para su comentario en el encuentro posterior, planteamiento de metas-retos que promuevan el avance en la investigación y el desarrollo de saltos cualitativos en los procesos de formación de la tutorada, es decir, se establecen ciertos acuerdos sobre el desarrollo 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 estos acuerdos y la evaluación de la pertinencia 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 presentado en los espacios académicos denominados coloquios de investigación. Esta dinámica de trabajo al interior de la relación de tutoría permite apreciar el despliegue de ciertas *rutinas* por parte de los agentes involucrados.

La tutora funge como formadora, guía y orienta en el desarrollo de la investigación, provee lecturas, funge como la crítica de los avances en el proceso, apoya en la búsqueda de información clave, muestra con el ejemplo cómo proceder en las tareas de investigación. Por su parte, la tutorada provee información respecto de sus avances y la comprensión que ha hecho de los documentos leídos, plantea dudas y dificultades en el desarrollo.

Estas rutinas al interior de la relación de tutoría hacen notar cierto grado de direccionalidad en la formación para el oficio del investigador, donde la tutorada se mueve de un estado de dependencia, a un nivel creciente de emancipación intelectual de manera asociada a su participación legítima en las prácticas científicas de la comunidad y el desarrollo autónomo de aquellas tareas que comprende la actividad de investigación.

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) y 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, dando pautas para el surgimiento de ciertos estilos de tutoría con niveles de dependencia e independencia diferenciados.

El análisis de los datos permite percibir que el desarrollo de la tutoría es permeada por los contenidos de los diversos seminarios de formación general que oferta el programa de doctorado, los cuales contribuyen en cierto grado a que la tutorada se apropie de una mayor comprensión de los aspectos teórico-metodológicos, alimente su trabajo de investigación y promueva un avance sustantivo en él.

Qué te parece si con lo que aprendiste en el curso de Graciela y con lo que tú misma has visto, ¿te da esto para escribir sobre un modelo interpretativo? (T2t18).

La relación de tutoría es mediada por el desarrollo de lecturas de los documentos que son objeto de reflexión y discusión con finalidades diversas, por ejemplo, la tutorada lee para pensar y problematizar su objeto de estudio a la luz de los planteamientos teóricos, para extraer categorías analíticas y construir una forma particular de acercamiento a tal objeto (lecturas metodológicas), para construir un marco interpretativo, para comprender y explicar lo encontrado en el acercamiento a los sujetos en estudio, cuestionar el dato y fundamentar la interpretación; lee para buscar opciones de presentación del informe.

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 puedan dialogar para formarnos, pero nos podemos formar los dos (Ent1T2).

Dicho de otra manera, el material escrito o digitalizado (libros, revistas, artículos), pasa a ser un instrumento de socialización académica cargado de significaciones, objeto de apropiación sobre la base de una intencionalidad y expuesto a su desciframiento según los esquemas mentales o *habitus* del receptor-lector, el cual involucra un trabajo de sistematización, permeado por la reflexividad y el discernimiento, para retener algunos elementos que permitan avanzar de manera cualitativa en la comprensión-explicación del objeto de estudio. Chartier refiere a esto cuando argumenta que “el texto no tiene significado sino a través de sus lectores; cambia con ellos, se ordena de acuerdo con códigos de percepción que escapan a él” (1994: 24).

Formación para el oficio de investigador

La formación para el oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación de tutoría que aquí se analiza, inicia con un interés particular de conocimiento que favorece el desarrollo de una formación práctica centrada en la actividad de investigación, donde se percibe la promoción de un trabajo de intelección, de reflexión teórica que apoye la evolución de tal interés inicial de conocimiento hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio susceptible de ser abordado.

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).

Los datos dan cuenta de un proceso en espiral que inicia con ciertas preocupaciones de conocimiento de la tutorada, pasa por la comprensión y la reflexión teórica y se retorna al replanteamiento de un problema de investigación, permeado por tal comprensión; es decir, se percibe el inicio de un proceso de 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 arribar a ciertos resultados y conclusiones que ayuden a avanzar el estado actual del conocimiento.

La construcción del punto de vista y la elección del objeto de estudio

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, comprende un proceso gradual de inmersión en un amplio y variado trabajo de lectura, análisis, síntesis y sistematización de información relacionada con la naturaleza del trabajo de investigación; de esta manera, la lectura reflexiva es asumida como el alimento principal que estimula el pensamiento para mirar el objeto de estudio desde perspectivas diversas y construir una forma particular de ser comprendido, cuidando su 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).

Desde esta mirada, el trabajo 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 y distintos, como respuesta a interrogantes particulares sobre el mismo fenómeno de interés, favorece la construcción de una base teórico-conceptual para mirar el objeto de estudio de manera crítica y con fundamento; consiste en “hacerse de marcos conceptuales y lingüísticos para estar en posibilidad de hablar de aquello que se conoce y se sabe” (Lahire, 2006: 153).

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, 2000), de marcos teóricos-metodológicos, instrumentos de recolección de datos y proceso de análisis de información avalados por la comunidad científica en general, y el campo científico en particular para el cual se forma la tutorada, de marcos teóricos-lingüísticos que sirvan de base para mirar la realidad con mayores elementos de comprensión, tome decisiones teórico-metodológicas con fundamento, realice operaciones analíticas y de interpretación sobre la base de argumentos, y construya explicaciones de sentido con rigor científico.

Este caso permite apreciar que, hacerse de esos marcos conceptuales y lingüísticos, abarca la construcción de un estado de conocimiento que permita abrir el espectro para plantear un objeto de estudio más preciso; tal proceso constructivo conlleva a una revisión focalizada, amplia y profunda de la literatura existente sobre el fenómeno en estudio, a reconocer los contextos y sujetos de investigación, los posicionamientos teórico-metodológicos asumidos por los autores, los instrumentos de recolección de datos aplicados, a identificar vacíos de conocimiento y construir con tales aportes una discusión teórica que promueva la generación de conocimiento de frontera.

El estado de conocimiento no es nada más de qué hay, qué se ha hecho, sino, una vez que yo encuentro eso que se ha hecho, empiezo a categorizar en función del tiempo, el tema, método, teorías, etcétera (L1C3).

El estado de la discusión es una perspectiva dentro de unas perspectivas teóricas y ésta es la perspectiva que voy a asumir (T2t5).

Abrir el espectro supone una actividad mental que promueve la construcción-apropiación del objeto de estudio, comprende la incorporación de ciertas categorías teóricas que contribuyan al desarrollo de construcciones conceptuales-relacionales más precisas sobre tal objeto de estudio, analizar su capacidad explicativa, desarticular tales categorías de manera analítica y hacer su traducción a observables, de tal forma que sea posible reconocer su complejidad, sus dimensiones y posibles límites. En palabras de Foucault se trata de “dar un contenido que pueda ofrecer un lugar de aplicación a las formas de conocimiento” (1968: 74), un contenido que guarde relación estrecha con lo que significa.

Entonces no basta la disponibilidad, la otra categoría que es muy importante para ti es la apropiación; yo creo que son construcciones muy importantes que tienes que apropiarte tú también de ellas, porque después tú vas a ver cómo las vas a usar (T2t2).

Los datos recuperados permiten apreciar que esta construcción teórico-conceptual-relacional de base está expuesta a constantes reconstrucciones y mantiene un carácter provisional, donde la puesta en práctica de una actitud reflexiva y flexible contribuye a su evolución cualitativa, apoyada en retornos reflexivos (Hidalgo, 2000) que favorezcan mirar el interés de conocimiento a la luz de las nuevas comprensiones teórico-conceptuales, de forma que 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 entonces, estar en condiciones de buscar posibles soluciones al problema.

La búsqueda de las soluciones del problema

En el análisis del dato fue posible apreciar que la búsqueda de las soluciones más pertinentes al problema planteado, abarca diversas y variadas actividades agrupadas en uno de los grandes quehaceres denominado construcción del entramado teórico-metodológico, el cual, según se percibe, promueve el desarrollo de una imaginaria mental de las posibles vías de acceso al conocimiento empírico del objeto.

La construcción del entramado teórico-metodológico involucró en este caso particular la incorporación de lecturas teórico-metodológicas; recuperar ciertas categorías trabajadas en la base teórico-conceptual para ser operacionalizadas en observables y posibles indicadores; tomar ciertas decisiones de orden metodológico en relación estrecha con la(s) preguntas(s) de investigación para precisar el instrumento de recolección de datos a utilizar y argumentar la forma en que sería validado; realizar un primer acercamiento a individuos con características similares a los posibles sujetos de investigación.

Por eso 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 tales sujetos; pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos, es decir, supuso buscar en las condiciones de existencia y coexistencia de los individuos, aquellos elementos que permitieran 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).

El primer acercamiento a individuos con características similares a los considerados como posibles sujetos de investigación, permite hacer una aplicación piloto del instrumento de recolección de datos, corroborar si las preguntas que se plantean generan la información requerida, así como pensar en las maneras posibles de interpretar el dato obtenido. Tomar la decisión de cómo analizar el dato, conlleva a construir un marco interpretativo donde las bases epistemológicas del tipo de análisis seleccionado sostengan un alto nivel de congruencia con el paradigma de investigación desde el cual se aborda el objeto de estudio, con la perspectiva teórica asumida, el método y las técnicas de investigación seleccionados.

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).

Planteado en otros términos, 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; involucra la apropiación-despliegue de ciertas formas teórico-metodológicas de construir los objetos de investigación, tendientes a poner a prueba hipótesis y esquemas interpretativos.

Aunque la descripción sociológica se guía por esquemas interpretativos, e incluso por un modelo teórico (Lahire, 2006: 36), esto no significa que la teoría en sí sea interpretación o explicación, más bien funciona como posibilidad para la problematización (Foucault, 1982), como utillaje mental o herramienta intelectual (Febvre citado en Chartier, 2005: 21), como apoyatura o “caja de herramienta” (Gómez, 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; conlleva a romper con las certezas iniciales del informante para dirigir la mirada hacia el trasfondo y estar en posibilidad de desplegar los ocultos, identificar 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 favorecen el despliegue de lo que Lahire refiere como “una verdadera interpretación sociológica empíricamente fundada” (2006: 33, 45), es decir, apoyada en descripciones precisas y específicas 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 metodológicas relacionadas con la profundización, o no, en el conocimiento de los sujetos de investigación para extraer mayores elementos que permitan dar cuenta del objeto de estudio construido.

La evaluación de sus soluciones

Como refiere Bourdieu (2003b), las soluciones desplegadas a razón del problema de investigación planteado requieren ser sometidas a un proceso de evaluación para estar en condiciones de dar cuenta de manera consciente y suficiente del proceso desplegado para llegar a ciertos resultados y conclusiones.

Desde esta perspectiva, en la formación para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría, se percibe que la tutora promueve en la tutorada una actitud de evaluación de las diversas actividades realizadas con 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, de ciertas categorías léxicas (Lahire, 2006:32) que permitan observar y dar cuenta de las realidades observadas, 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).

También se promueve la revisión de la forma en que fueron aplicados los instrumentos de recolección de datos durante el trabajo de campo, analizar si las posibles fallas

detectadas están en el modo de aplicar el instrumento o en el foco de la búsqueda, valorar el tipo de información obtenida en términos de su contribución a las hipótesis planteadas y la posibilidad de construir explicaciones de sentido, considerar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante, analizar la pertinencia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de rebasar el plano descriptivo y 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, si se da cuenta de la manera en que se procesó la información, así como de la forma de escritura científica elegida para reportar la investigación concluida.

Estrategias de formación para la investigación

La formación para la investigación de manera asociada a la relación de tutoría comprende la puesta en práctica de diversas y variadas estrategias de formación para la investigación orientadas hacia la tutorada; los datos recuperados dan cuenta de un proceso formativo tridimensional en movimiento, que la tutora despliega de manera asociada a un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de hacer, pensar y decir sobre el quehacer científico.

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, aprender a preguntar a los informantes clave, 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, 2000) 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, y 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 de estas personas, que tú no vas a exhibir a estas personas (T2t22).

También se alcanza a apreciar que la tutora despliega como estrategia nuclear de formación, 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 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 trans-formación se manifiesta un *espacio transicional para la interiorización* de esos modos diferentes de proceder investigativos 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.

Capitales y disposiciones académicas

Sobre la base de la construcción teórico-conceptual bourdiana, en esta relación de tutoría es posible apreciar que la tutora dispone de cierto capital social, de una red de relaciones sociales duraderas de alcance nacional e internacional que moviliza para que la tutorada acceda de forma rápida y eficiente a cierto material bibliográfico relevante para su objeto de estudio, contacte con posibles sujetos de investigación, se relacione de manera directa con los autores que lee y se incorpore de manera gradual al propio campo de la investigación educativa. Por parte de la tutorada se percibe también la movilización de ciertas relaciones sociales para la búsqueda de los informantes clave en su investigación.

Lo que yo estoy tratando de hacer con Karla es relacionarla con los autores que ella menciona, por ejemplo, ahora en vacaciones se va a ir con una de las autoras básicas, le conseguí una entrevista con ella (Ent1T2).

Ese interés de ella por meterme al campo es algo que espero estar aprovechando (Ent1t2).

En el dato analizado se aprecia que la tutora promueve de manera insistente la apropiación-construcción de significados sobre la base de los planteamientos de diversos autores consultados, donde la tutorada discute, abstrae, traduce y adapta algunos términos a ciertos contextos, analiza su vigencia, alcance empírico y pertinencia para ser utilizados como categorías teóricas tentativas en el desarrollo de la investigación; hay insistencia 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, la tutora promueve en la tutorada la apropiación de un amplio capital lingüístico.

Trata de identificarte tú sola en tu texto, cuáles son los argumentos que tú estás dando, y tú medita, ¡ah! esto es un argumento, porque el chiste es hacer textos argumentativos y seguir el hilo del argumento, cuando uno encuentra su base argumentativa te sigues y te sigues, porque entonces tu argumento o tu base ya nada más la sostienes con los autores que leas y eso te va a dar posibilidades de ser Karla desde el principio hasta el final (T2t7).

De manera paralela es posible percibir en la tutora el dominio de 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 para el oficio de investigador, el cual es posible englobar bajo la noción de capital científico.

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 puedan dialogar para formarnos (Ent1T2).

Este caso permite apreciar que 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; situación referida por Kuhn (1971) cuando argumenta que el paradigma de investigación seleccionado orienta la naturaleza interna y la finalidad principal de la misma. Desde esta lógica de producción de conocimiento, la naturaleza interna del proceso de formación para la investigación permite apreciar la promoción del desarrollo e interiorización de una *serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo*.

Al inicio del trabajo de investigación de Karla es posible apreciar que la tutora insiste de manera enfática en el desarrollo de ciertas *disposiciones para la percepción-reconocimiento*: a) de la naturaleza del objeto de estudio y b) la construcción de vías de acceso a tal objeto. La primera comprende la incorporación de un instrumental teórico-conceptual para realizar un ejercicio de re-distinción del fenómeno, re-conocer sus dimensiones y desplegar lo oculto en él, comprender y explicitar el sentido bajo el cual se asumen ciertos términos que funcionan como categorías centrales que apoyan la construcción de la perspectiva teórica que orientará la intelección del objeto de estudio; abarca 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 de investigación, la definición de su enfoque, pensar su diseño metodológico, construir las características principales de los informantes y pensar los posibles contextos donde se mueven, reflexionar y diseñar el instrumento de recolección de datos, elaborar matrices de preguntas probables, construir un marco interpretativo y hacer ejercicios que estimulen el diálogo entre teoría y empiria (datos) para construir 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*. Las disposiciones epistemo-paradigmáticas comprenden asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado; reconocer 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, realizar análisis y síntesis creativa de aquellos elementos que contribuyen al esclarecimiento de la cuestión, 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, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio; incluye 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 datos. Abarca 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, 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 datos, seleccionar informantes clave con criterios teóricos y en correspondencia con las hipótesis, pensar los posibles 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 avanzado el desarrollo de 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, desarticular el contexto del sujeto para lograr su conocimiento profundo.

De manera paralela, se alcanza a percibir que la tutora insiste en la generación de ciertas *disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo*: incluye el posicionamiento del investigador frente al informante en el trabajo de campo, pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos, diseñar y hacer una aplicación piloto del instrumento de recolección de datos, corroborar si las preguntas que se plantean generan la información requerida, plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración la naturaleza socio-psicológica 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 recuperado.

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).

Cuando el proceso del trabajo de campo avanza es notoria la insistencia de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones para el análisis riguroso del dato*: incluye la evolución de una forma mental para la revisión sistemática del dato obtenido, 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), 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, esta es la de la entrevista, cortas y pegas aquí el fragmento porque no vas a poner nada 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 es posible apreciar que 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 recolectado, leer para explicar el caso desde las categorías teóricas, relacionar tipos analíticos con explicación teórica y argumentar las afirmaciones con fundamento teórico.

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, la viñeta es una condensación de sentidos cuya construcción se logra por la intervención del investigador desde cierto posicionamiento teórico (1987: 135-136). Desde esta perspectiva, 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 escri-

tura pensada, es decir, una forma de pensamiento lógico, coherente, con un desarrollo fluido y reflexionado de los argumentos que se sostienen; como argumenta Barthes, “pensar y escribir son una sola cosa, la escritura es un ser total” (1987: 193).

Desde esta perspectiva, en el análisis del dato es notorio que la tutora enfatiza en la tutorada el desarrollo y refinamiento de ciertas *disposiciones lingüístico-gramaticales*: el uso riguroso del lenguaje oral y escrito, la utilización equilibrada 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, argumentos con fundamento, claridad, coherencia y precisión, aplicación 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*: abarcan valoraciones referidas a la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio, 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, valorar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante, reflexionar 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 insistencias de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones actitudinales*: disciplina de registro de ideas y sistematización de la información, la práctica de un código de ética científica donde se respete la confidencialidad de la información y del informante, actitud de disciplina de trabajo y un uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado de reflexividad, promoción del desarrollo de un alto grado de autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación.

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, del refrito, eso es lo que intento hacer con Karla (Ent1T2).

Como fue referido en el proceso de formación analizado, en este caso se promueve el desarrollo y/o refinamiento de ciertas *disposiciones técnico-instrumentales*: elaboración de fichas, construir significados sobre bases teórico-conceptuales, aprender a preguntar a los informantes clave, a buscar categorías analíticas en el dato, aprender a presentar

avances de investigación de manera articulada. A continuación, se presenta en la tabla 3 integrador de las disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo promovidas por la tutora en la relación de tutoría analizada.

Tabla 3

Cuadro integrador de disposiciones académicas

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos dispocionales
Inicio	<i>Disposiciones para la percepción-reconocimiento</i>	<p>a) <i>De la naturaleza del objeto de estudio</i>: incorporación de un herramental teórico-conceptual para realizar un ejercicio de re-distinción del fenómeno, re-conocer sus dimensiones y desplegar lo oculto en él, comprender y explicitar del sentido bajo el cual se asumen ciertos términos que fungen como categorías teóricas centrales que apoyan la construcción de la perspectiva teórica que orientará la intelección del objeto de estudio; abarca el planteamiento preciso de la(s) pregunta(s) de investigación y las hipótesis posibles.</p> <p>b) <i>Construir vías de acceso a tal objeto</i>: 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 de investigación, la definición del enfoque de investigación, pensar el diseño de investigación, construir las características principales de los sujetos de investigación y pensar los posibles contextos donde se mueven; 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).</p>
Construcción del aparato crítico	<i>Disposiciones de orden epistemológico</i>	<p>a) <i>Epistemo-paradigmáticas</i>: asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado, reconocer la presencia de la subjetividad del investigador en la generación de conocimiento.</p> <p>b) <i>Epistemo-fundacionales</i>: 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, realizar análisis y síntesis creativa de aquellos elementos que contribuyen al esclarecimiento</p>

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
		<p>del objeto de estudio, a fin de construir una base teórico-conceptual sólida que oriente el trabajo analítico-creativo de la investigación.</p> <p>c) <i>Epistemo-constructivas</i>: uso crítico y problematizador de la teoría, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio; incluye la práctica de la reflexividad y de la objetivación.</p> <p>d) <i>Epistemo-metodológicas</i>: vigilar la congruencia interna entre paradigma de investigación, perspectiva teórica, método de investigación, técnica de recolección de datos y marco interpretativo; abarca cuestiones relacionadas con la justificación del método, la pregunta de investigación, la construcción del diseño metodológico y la justificación de las técnicas de recolección de datos, diseñar y argumentar la confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, 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 posibles contextos de los informantes y vigilar el manejo riguroso del dato.</p>
Desarrollo del trabajo de campo	<p><i>Disposiciones para pensar en términos metodológicos</i></p>	<p>a) Avanzar con la primera exploración para regresar a la teoría (flexibilidad teórica).</p> <p>b) Identificar categorías teóricas en el dato como guía para la búsqueda.</p> <p>c) Desarticular categorías analíticas para construir redes conceptuales.</p> <p>d) Precisar las diferencias entre términos clave para su distinción en el dato generado.</p> <p>e) Interiorizar la relación entre categorías teóricas, temas y preguntas para rastrear el dato.</p> <p>f) Elaborar hipótesis provisionales desde el dato.</p> <p>g) Identificar categorías teóricas y empíricas que permitan el contraste.</p> <p>h) Desarticular el contexto del sujeto para lograr su conocimiento profundo.</p>
	<p><i>Disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo</i></p>	<p>a) Incluye el posicionamiento del investigador frente al informante en el trabajo de campo.</p> <p>b) Pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos.</p>

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
		<p>c) Diseñar y aplicar una muestra piloto del instrumento de recolección de datos; corroborar si las preguntas que se plantean generan la información requerida.</p> <p>d) Plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración la naturaleza socio-psicológica de los sujetos clave y evitar caer en acciones complacientes por parte del entrevistado durante la recolección de la información.</p> <p>e) Conocer en profundidad el caso y dejar fluir al informante.</p> <p>f) Respalda el material empírico obtenido y pensar en las maneras posibles de interpretar el dato recuperado.</p>
Análisis del material empírico y construcción de explicaciones de sentido	<p><i>Disposiciones para el análisis riguroso del dato</i></p> <p><i>Disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido</i></p>	<p>a) Desarrollo de una forma mental para la revisión sistemática del dato obtenido.</p> <p>b) Involucra llevar una forma particular de sistematizar la información.</p> <p>c) Aprender y aplicar claves para el análisis.</p> <p>d) Codificar el dato y hacer carpetas temáticas.</p> <p>e) Mantener en mente el cambio de foco en el análisis sin perder de vista el sujeto y el objeto de análisis.</p> <p>f) Leer el material codificado.</p> <p>g) Desplegar cierta vigilancia epistemológica en el manejo riguroso del dato.</p> <p>h) Interiorizar el caso en análisis e iniciar la construcción de explicaciones de sentido.</p> <p>a) Construir diversas rutas de interpretación posibles (flexibilidad analítica).</p> <p>b) Dejar emerger la explicación teórica desde el dato recolectado.</p> <p>c) Leer para explicar el caso desde las categorías teóricas.</p> <p>c) Relacionar categorías analíticas con explicación teórica.</p> <p>d) Argumentar las afirmaciones con fundamento teórico.</p>
Evolución de la investigación	<i>Disposiciones lingüístico-gramaticales</i>	<p>a) Uso riguroso del lenguaje oral y escrito.</p> <p>b) Uso equilibrado de los términos o conceptos.</p> <p>c) Analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de tales términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa.</p> <p>d) Matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación.</p> <p>d) Construir términos.</p> <p>e) Construir argumentos con fundamento, coherencia y precisión.</p> <p>f) Uso pertinente de la gramática y la sintaxis.</p>

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
	<i>Disposiciones de orden evaluativo</i>	<p>a) Abarcan valoraciones referidas a la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio.</p> <p>b) 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.</p> <p>c) Valorar el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados y la potencialidad de los indicadores.</p> <p>d) Analizar la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y las posibles fallas cometidas.</p> <p>e) Valorar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante.</p> <p>f) Reflexionar la relevancia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de obtener mayores elementos para construir explicaciones de sentido.</p>
	<i>Disposiciones actitudinales</i>	<p>a) Disciplina de registro de ideas y sistematización de la información.</p> <p>b) La práctica de un código de ética científica donde se respete la confidencialidad de la información y del informante.</p> <p>c) Actitud de disciplina de trabajo y un uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado reflexividad.</p> <p>d) Promoción del desarrollo de un alto grado de autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación.</p>
	<i>Disposiciones técnico-instrumentales</i>	<p>a) Elaboración de fichas.</p> <p>b) Construir significados sobre bases teórico-conceptuales.</p> <p>c) Aprender a preguntar a los informantes clave y aprender a buscar categorías analíticas en el dato.</p> <p>d) Presentar avances de investigación de manera articulada.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Algunos rasgos de violencia simbólica

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 a mí me interesa, que en general 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 que yo sea su tutorada (Ent1t2).

Estos datos parecen indicar lo que Bourdieu ha argumentado a razón de lo que ocurre al interior del sistema de enseñanza, donde toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, 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 (1970: 37); 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, así 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 este tipo de circunstancias se refiere Bourdieu, cuando argumenta 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* (1970: 19).

Rito de legitimación: 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 *in 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, sugerencias de orden teórico, metodológico, lingüístico y de bibliografía especializada, señalamientos de ausencias y sugerencias de nuevas vetas de exploración, las cuales pueden resultar viables o no a los fines de su 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; rasgos que hacen notar este espacio de formación como fuente de aprendizaje.

En ciertas ocasiones, en la experiencia del coloquio de investigación emergen situaciones y actitudes con escasa posibilidad de formación; por ejemplo, cuando las oportunidades del 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 defiendan 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, a lo más que se llega es al desencuentro de puntos de vista sobre un mismo objeto, situación que le demanda a la tutorada poner en práctica 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 la 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, 2003b), ha planteado con tal 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, tipos de acercamiento que hacen notar el monopolio de la autoridad científica.

Aunque este 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 o tutorado 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 como lector crítico en los coloquios de investigación; 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 tales avances de investigación.

Hay comité 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, por el contacto directo con la comunidad de investigadores, demanda ciertas innovaciones en su dinámica de desarrollo para continuar vigente como espacio propicio que contribuya a la formación para el oficio de investigador.

Consideraciones de cierre

El caso permite apreciar un alto grado de involucramiento académico compartido entre tutora y tutorada, manifiesto en la construcción progresiva de una relación humana intersubjetiva de formación cimentada en el re-conocimiento del otro, de sus actitudes y sus posibilidades de crecimiento, caracterizada por un entusiasmo creciente en el desarrollo de la tutoría como espacio de inter-cooperación y de interlocución crítica para pensar con el otro las tareas diversas que comprende la actividad de investigación, el cual favorece cierto nivel de crecimiento personal, académico y experiencial de las participantes.

Los datos presentados hacen notar que esta relación de tutoría va más allá de la socialización y la transferencia de conocimientos, se orienta a formar de manera intencionada para el oficio de investigador, promover el desarrollo de procesos socio-cognoscitivos inter e intra-psicológicos (Wertsch, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1998) en la tutorada, mediados por el lenguaje e internalizadas de manera individual con el apoyo de ciertos andamiajes para promover su familiarización con la convención retórica, las posturas epistemológicas y la visión del mundo de la propia disciplina, propiciar una mejor comprensión del proceso de investigación y el tránsito del conocimiento dicho al conocimiento transformado (Hasrati, 2005).

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

Circunstancias académicas 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, favorece la interiorización de ciertas disposiciones académicas para el oficio de investigador.

En este caso particular, se vislumbra la promoción del desarrollo e interiorización de disposiciones lingüístico-gramaticales, así como para la percepción-reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio y la construcción de vías de acceso a tal objeto; condiciones de orden epistemológico y 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 actitudinales, de orden evaluativo y técnico-instrumentales.

La formación para el oficio de investigador que aquí se ha analizado de manera asociada a la relación de tutoría, deja ver que la formación doctoral involucra un alto grado de exigencia académica, acompañada de un trabajo independiente disciplinado, donde tal proceso de formación puede ser apoyado por los contenidos que se abordan en los seminarios generales, a tal grado de promover un avance cualitativo en la investigación.

Respecto del coloquio de investigación, éste funciona como espacio institucionalizado para la interlocución académica, propicio para significar a la tutorada lo que se espera que sea y realice como investigadora; en él 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, para la *lucha científica* entre investigadores, la *simulación* de diálogo académico y escaso compromiso como lector crítico de algunos investigadores-lectores, aspectos que remarcan la necesidad de ciertas innovaciones en su desarrollo.

Usos de la teoría. El caso de Clara y Fabián

Los agentes de la tutoría

Clara participa como tutora de Fabián en este programa de doctorado, cuenta con estudios de licenciatura en educación; a finales de su carrera se incorporó a la actividad de investigación educativa, donde tuvo la oportunidad de ser formada por profesionales de la educación provenientes de Argentina. Al concluir sus estudios se incorporó como docente en la institución donde se formó, y continuó su participación en actividades con investigadores en ciernes adscritos a uno de los departamentos de investigación más importante del país.

Para Clara, este espacio de formación-participación en actividades de investigación educativa le permitió avanzar hacia ámbitos de conocimiento teórico como la sociología, la antropología y el psicoanálisis, para explicar las prácticas educativas en desarrollo;

además, se convirtió en la fuente principal de aprendizaje de manera práctica, esto es, haciendo investigación con investigadores experimentados, donde se realizaba un alto grado de discusión teórica en grupo, el cuestionamiento de los autores, la reflexividad, la recuperación del otro, la disciplina, el uso riguroso del tiempo, inmersión en ámbitos de cultura general y la práctica de la escritura.

Desde entonces aprendí esta cuestión de que la investigación es un oficio, yo lo aprendí desde dentro, aprendí a hacer investigación haciendo investigación [...], nos decían, un investigador no puede ser un ignorante, no hay nada más penoso que alguien que está haciendo investigación y que no esté enterado de lo que sucede en el ambiente político, cultural y en las distintas expresiones (Ent1T3).

De manera paralela, dicha experiencia le permitió avanzar hacia otras tradiciones de investigación donde se incorpora la dimensión histórica, el análisis institucional, la conformación identitaria y el socioanálisis. Otros logros derivados de este proceso de formación fueron la publicación de un libro y la consolidación de vínculos académicos con investigadores experimentados en el campo educativo, los cuales se mantienen vigentes por la vía de las redes de investigadores y se nutre con la incorporación de los tutorados.

Clara motivada por continuar su formación académica, inició sus estudios de maestría en enseñanza superior; sin embargo, al tomar la decisión de seguir su formación académica desde la tradición argentina, se vio en la necesidad de abandonar estos estudios y concluir su formación en la maestría en formación y capacitación de recursos humanos, caracterizada por su marcado énfasis en la sociología de la educación. Al término de estos estudios fue invitada a participar en actividades de diseño curricular y docencia en el nivel maestría en una institución de educación superior en el occidente del país; posterior a algunos años de actividad docente en dicha institución, decidió realizar sus estudios de doctorado con investigadores argentinos.

Para 1999, Clara obtuvo el grado de doctor en pedagogía y se incorporó en procesos de formación de investigadores educativos en el nivel doctorado, donde la actividad de investigación es asumida como fuente de aprendizajes, donde solicita una responsabilidad fundamental con el conocimiento y la forma de ser abordado, con la discusión teórica y la de-construcción de lo construido para ser re-interpretado o re-construido a la luz de la información recabada y desde la lógica del investigador; para entonces, sostener con argumentos suficientes lo no evidente a simple vista.

En su función como tutora, considera que la formación para el oficio de investigador se logra en los encuentros cercanos entre tutor y tutorado, en un trabajo comprometido y disciplinado de producción y revisión permanente de los avances de investigación; no obstante, su apuesta está focalizada en los encuentros colectivos, donde percibe un mayor grado de enriquecimiento del tutorado en términos de dis-

cusión teórica y de producción de avances de investigación más sólidos, más reflexivos, donde se incorpore al otro.

Yo creo que esa parte también del oficio de investigación se logra en estos vínculos cercanos cara a cara, pero te comento también que para mí los vínculos más productivos han sido los vínculos colectivos (Ent1T4).

Fabián es estudiante de este doctorado, cuenta con estudios de licenciatura en ciencias de la educación, donde la práctica de la investigación educativa fue el eje principal de su formación. Al término de sus estudios de grado se incorporó en actividades de planeación y evaluación educativa, en el ejercicio de la docencia y la práctica de la investigación con fines de intervención educativa. Motivado por continuar su formación académica realizó sus estudios de maestría en ciencias sociales con orientación en desarrollo social y trabajo, donde aprendió la investigación social desde la macrosociología y el paradigma cuantitativo.

Como docente en una institución de educación superior, Fabián percibe las diferencias de posiciones que ocupan los académicos en el campo universitario según el peso y volumen del capital cultural objetivado, es decir, según las credenciales y títulos académicos, donde obtener el grado académico de doctor deja de ser un bien de lujo para ser un fin obligatorio exigido por las dinámicas institucionales de educación superior, y estar en condiciones de consolidar una carrera académica al interior de las universidades públicas. Dicho de otro modo, de manera paralela a sus motivaciones personales y profesionales, Fabián fue impulsado por las dinámicas institucionales para continuar con sus estudios de doctorado.

Entonces ves muchas lagunas que hay que ir rellenando, de ahí el interés de estudiar el doctorado, es por formación personal; también hay otra parte que es el estatus académico, dentro de la universidad no es lo mismo ser doctor que ser maestro y ser profesor [...], si quieres hacer carrera dentro de la universidad, el doctorado ya no era accesorio sino obligatorio, forma parte esencial (Ent1t3).

Al considerar su formación académica de licenciatura y de maestría de manera asociada a su práctica profesional, tomó la decisión de participar en este programa de doctorado en educación, donde el hecho educativo es abordado de manera amplia, desde dimensiones diversas, por tanto, propicio para desarrollar sus inquietudes de investigación sobre profesión y mercado laboral, y crecer en términos profesionales y personales.

Para Fabián, formar a alguien para el oficio de investigador le supone promover en el individuo el desarrollo de la capacidad de asombro, de indagación de la realidad empírica, de construir nuevas formas de comprender la realidad sobre la base de estruc-

turas teórico-metodológicas reconstruidas según la naturaleza del objeto de estudio, desarrollar las competencias para la investigación a manera de un estado de vida, de oficio incorporado.

Es un estado de vida porque implica un proceso de asombro día a día de lo que estás viviendo y de tratar de conceptualizar y revisar lo que pasa [...], es formar en las competencias en investigación, en estas capacidades de asombro de la realidad, indagación de la realidad y de construcción de nuevas formas de entender la realidad a base de estructuras formales que llamamos teorías y a través de métodos estructurados y estructurantes que llamaríamos metodologías; yo pensaría que eso es formar al investigador (Ent1t4).

En la relación de tutoría para formar investigadores, apuesta por una relación cercana con sentido de continuidad, donde el tutor funja como facilitador de los aprendizajes sobre la base del conocimiento del otro, de sus capacidades, potencialidades, afectos y empatía, donde se vigile su crecimiento académico y la apropiación teórico-metodológica a profundidad, donde el tutorado asuma la responsabilidad de su proceso de formación con actitud propositiva, respete y aproveche los tiempos de formación.

En la tutoría es tomar un papel de implicación mía, de que yo soy el actor fundamental, en el sentido de que la tutoría va a ir para bien o para mal dependiendo de uno; yo soy el responsable de expresar a mi tutor y no el tutor expresarme a mí, esa es la postura con la que yo llego [...], entonces es actitud propositiva, toma de postura personal, aprovechar los tiempos, porque es ser responsable tanto del tiempo de uno como del tutor (Ent1t3).

Así inicia una relación de tutoría para formar investigadores en educación, donde se comparten ciertos elementos teórico-conceptuales de una tradición científica de conocimiento y algunas posturas o posicionamientos; donde tal relación se ve orientada por un alto grado de compromiso con el conocimiento, con la apropiación de la teoría, la discusión sobre lo ya construido y las posibilidades de generar conocimiento de frontera.

Naturaleza de la relación de tutoría

La relación de tutoría que aquí se analiza inicia con el re-conocimiento personal y académico de los participantes, es orientada hacia el crecimiento experiencial e intelectual de los involucrados; se manifiesta como un espacio de interlocución crítica entre tutora y tutorado, focalizado en *la discusión teórica*, el análisis de la pertinencia de los diversos acercamientos teórico-conceptuales para comprender el objeto de estudio, en la retroalimentación crítica de los avances de investigación del tutorado y la revisión crítica de la crítica que realizan los investigadores-lectores a tales avances.

Yo no puedo esperar a tener el informe final porque ya perdimos y ya perdí el semestre, yo tengo que tener un trabajo más cercano, sea dándole por lo metodológico, por lo teórico, pero también viendo la producción que se realiza, porque es en el escrito donde podemos ver, tanto los lectores externos, como quien produce, las características de ese escrito (Ent1T4).

Se reconoce una forma de trabajo académico focalizada en promover el avance cualitativo de la investigación del tutorado por la vía del desarrollo de sus ideas y la incorporación crítica de las sugerencias realizadas por los integrantes del comité tutorial, reforzada por el establecimiento de encuentros de tutoría quincenales orientados al logro de las metas de avances de investigación definidos por el programa de doctorado, para ser presentados al final de cada semestre en los espacios denominados coloquios de investigación; es decir, se aprecia un compromiso personal y metas académicas específicas compartidas (Hockey, 1994; Murphy *et al.*, 2007; Grant, 2003).

De manera asociada a la estructura de trabajo que se desarrolla en esta relación de tutoría, es posible percibir el despliegue de ciertas *rutinas* específicas: la tutora funge como interlocutora de los planteamientos del tutorado y guía a distancia de los avances de investigación sobre la base de una revisión crítica a detalle de los productos escritos, orienta algunos procesos de apropiación-construcción de significados, retroalimenta las ideas del tutorado, precisa los aportes principales de algunos autores y el significado de ciertos términos, da cuenta de los límites de su intervención desde el capital científico acumulado y promueve la participación activa del tutorado en actividades de publicación.

En el tutorado se percibe una actitud de autodirección de ciertos procesos formativos, asignación de tareas y autoexigencia de calidad académica en sus avances de investigación; plantea dudas, da cuenta a la tutora de lo leído y comprendido, presenta sus avances con la incorporación crítica de la crítica y solicita actitud de exigencia frente a lo producido. Hay evidencias de un cierto grado de autonomía e independencia intelectual del tutorado en su proceso de formación para el oficio de investigador, rasgo deseable y objetivo principal a lograr en todo estudiante de doctorado.

Es interesante cuando ya te empiezas a meter porque se abre mucho el panorama, pero siento que todavía es deficiente, a ver cómo lo ve usted, creo que le falta por lo menos para nivel doctorado, soy muy duro conmigo mismo a veces (E3t9).

Como lo ha señalado Hon Kam (1997) y Bradbury-Jones *et al.* (2007), se observa una acción recurrente de unidad e independencia entre tutora y tutorado, unidad en el desarrollo de actividades de investigación, pero un alto grado de independencia del tutorado en su autonomía intelectual, donde se promueve un estilo de tutoría con niveles de dependencia e independencia diferenciados.

En el análisis del dato, se aprecia cierto grado de insistencia de la tutora en la práctica de la escritura como una actividad que se realiza en paralelo durante la formación para este oficio, puesto que, como lo ha señalado Foucault, sobre la palabra ha recaído la tarea de “representar al pensamiento” (1968: 83); se trata de dar cuenta del dominio formal del lenguaje escrito, donde haya coherencia y consistencia interna en los argumentos que se sostienen, refleje un uso preciso del lenguaje que deje escasos márgenes a la imprecisión de las ideas, se maticen los argumentos, se resalten los aportes personales y se asuma un estilo personal de redacción que permita delinear la estructura del documento como tesis.

Esta práctica de la escritura es alimentada por un ejercicio permanente de lectura y sistematización de la información analizada, donde se recuperan algunos aportes de los autores y se rechazan otros para construir argumentos propios en el trabajo de investigación; es decir, se lee con fines de comprensión-construcción del objeto de estudio, con claras intenciones de hacer suyo un sistema de estructuras teóricas complejas que funjan como fuente orientadora de posibles explicaciones a las preguntas de investigación planteadas y a las situaciones inéditas identificadas en el material empírico recabado.

Lo importante es como tener un cúmulo de posibles explicaciones, para que cuando te vayas a tu trabajo de campo digas, esto puede ir por aquí, esto otro puede ir hacia allá y esto otro que no lo tenía contemplado, entonces por dónde buscarlo; allí es cuando podemos decir que efectivamente existe un diálogo y una discusión también permanente con la teoría (T3t4).

En esta actividad de lectura, resulta pertinente leer las fuentes primarias o autores principales en su idioma de origen, para evitar, en la medida de lo posible, una comprensión distinta o imprecisa de los argumentos originales de los autores revisados. Recurrir a la lectura de fuentes secundarias puede ocasionar confusión, pero también puede ser utilizada como una vía alterna de acercamiento a las ideas de los autores, para dirigirse con mayores elementos de comprensión a las fuentes primarias. Chartier se refiere a esto cuando argumenta que “el texto no tiene significado sino a través de sus lectores; cambia con ellos, se ordena de acuerdo con códigos de percepción que escapan a él” (1994: 24).

En el análisis de los datos se alcanza a percibir que la relación de tutoría es interpelada por la presencia indirecta de los contenidos de los diversos seminarios que cursa el tutorado durante su formación doctoral, los cuales aportan elementos que ayudan a avanzar de manera cualitativa la construcción del objeto de estudio y el desarrollo general de la investigación, donde se manifiesta la posibilidad de incorporar al avance de investigación algunos productos generados en tales seminarios sin forzar su articulación.

Formación para el oficio de investigador educativo

Formar para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría, demanda un trabajo constante y permanente, autoexigencia y disciplina académica, organización y uso pertinente del factor tiempo para construir productos reflexionados; supone partir de un interés general de conocimiento por parte del estudiante, el cual sirve como punto de encuentro entre tutor y tutorado para promover la incorporación del oficio y desarrollar una tutoría focalizada en la actividad de investigación.

Los datos obtenidos hacen notar que dicho interés puede provenir de la experiencia del campo laboral del tutorado, ser promovido por una inquietud de profundizar en el conocimiento de un fenómeno abordado con antelación; en todo caso involucra un trabajo de re-distinción del fenómeno desde otro ángulo, para re-conocer las dimensiones que lo conforman y des-plegar lo oculto en él. Conlleva un esfuerzo de ruptura epistemológica de ciertos prejuicios iniciales que adoptan la forma de entorpecimientos mentales u obstáculo epistemológico (Bachelard, 2007), que impiden comprender el problema de fondo y construir un objeto de estudio.

Sobre todo, quiero sacarme de un prejuicio que tengo, de que todo internacionalista que yo conozco termina dando clases en la misma universidad, que están conformándose como cuadros académicos, donde se puede decir que en la carrera cada vez más hay maestros que son internacionalistas de profesión y no son de grupos que hemos ido llegando (E3t3).

Como toda ruptura propicia de manera paralela un proceso de construcción, se percibe la puesta en práctica de la reflexividad epistemológica para pensar en aquello que produce la evidencia y estar en condiciones de rebasar lo que Bourdieu *et al.* (2007) hay denominado como ilusión de la transparencia y dar cuenta de la relación subjetiva que se mantiene con el objeto de conocimiento; se trata de objetivar al sujeto de la objetivación (Bourdieu, 2003b), de objetivar las posibilidades y los límites de las formas de pensamiento que el investigador pone en práctica en su investigación.

Como resultado de la puesta en práctica de la reflexividad y la ruptura epistemológica, de manera asociada a la incorporación crítica de algunas lecturas teóricas que abordan la idea inicial de conocimiento, se percibe cierto grado de evolución cualitativa hacia nuevos horizontes de intelección en tal interés de conocimiento, el cual inicia con un proceso de construcción del punto de vista y la elección del objeto de estudio, se orienta hacia la búsqueda de las soluciones al problema planteado y la evaluación de tales soluciones, a fin de llegar a resultados y conclusiones que ayuden a avanzar el conocimiento existente.

La construcción del punto de vista y la elección del objeto de estudio

Este caso permite apreciar que en el proceso de construcción de 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, se propician diversas reformulaciones hasta dejar asentado con mayor precisión el foco de conocimiento; abarca un trabajo de problematización, de señalar y justificar la existencia real y no prefabricada de un problema susceptible de ser abordado por la vía de la investigación, para que entonces, el punto de vista construido adquiera sentido en el trabajo de investigación.

Siento que estoy haciendo todo al revés, ahora tengo que justificar a través de la problematización esto, que no debiera ser así, más bien tuve que armar la problematización con todas las ideas sueltas que están en mi cabeza y que han llevado a esto (E3t8).

Como lo ha señalado Sánchez, no hay investigación científica sin problema de investigación, sin un planteamiento de la dificultad o vacío de conocimiento existente que se pretende conocer y explicar (2000: 131), en este sentido, la delimitación del problema es la punta de lanza que abre posibilidades de investigación, involucra el adoptar ciertas preguntas en términos de apertura al conocimiento, al desarrollo de la actividad de investigación, donde sea posible reflexionar sus implicaciones metodológicas y analíticas, evitando en la medida de lo posible plantear preguntas intencionadas.

Comprende un esfuerzo de revisión y jerarquización donde se destaque el foco de conocimiento de manera articulada con los objetivos propuestos, se ubique dicho interés de conocimiento en un tema general, en un campo disciplinario y en una línea de investigación específica, para tener un mapa general del terreno en el que se ha decidido trabajar, de tal forma que se profile el posible posicionamiento teórico-metodológico que aliente el desarrollo de la investigación.

La cuestión es que en este momento Fabián, tú estás orientando ya como uno de los ejes hacia el problema de la profesionalización, por otro lado, como temas subyacentes están las profesiones, ¿no? (T3t2).

El dato analizado permite inferir que el desarrollo de tales acciones promueve en el tutorado el despliegue de ciertas valoraciones de las acciones intencionadas para la generación de conocimiento aplicadas hasta ese momento, así como el desarrollo de una imaginaria mental, entendida como una visión de conjunto de las diversas tareas que comprende la actividad de investigación a razón del objeto de estudio en construcción, para estar en posibilidad de focalizar los esfuerzos de conocimiento en algunas de ellas y propiciar el avance de la investigación de manera asociada a la incorporación crítica de ciertos elementos teórico-conceptuales que apoyen la apertura de la discusión teórica.

Abrir la discusión teórica no se reduce a la incorporación de ciertos términos específicos que cierran las posibilidades de intelección de un fenómeno particular o que resuelvan por anticipado algunos momentos de la investigación; supone hacer un uso crítico y problematizador de la teoría, “un uso de la teoría como instrumento de razonamiento antes que como sistema explicativo” (Zemelman, 1992: 149), para pensar y visualizar la realidad como un campo abierto de posibilidades de teorización antes de asumir una teoría.

Porque no tomamos la teoría como algo ya hecho, digamos que nos movemos con esa idea de Derrida de deconstrucción de los conceptos; es decir, cómo desgajas un concepto para luego reconstruirlo desde tu lógica, lo que significa ya elaborar un significado distinto (T3t4).

Tal posicionamiento epistemológico frente a la teoría conlleva a ser sensible al contexto en el cual se inscribe el fenómeno en estudio y asumir una actitud de apertura teórica, acompañada de un esfuerzo mental de-construtivo de significados desde la lógica de comprensión del investigador, a razón de la naturaleza del objeto de estudio, para estar en posibilidad de definir con mayor precisión el sentido bajo el cual se asume tal término, a qué se refiere, qué comprende o incluye tal definición; abarca un esfuerzo relacional, de articulación conceptual que impulse la construcción de explicaciones de sentido a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

Este diálogo permanente con la teoría supone el despliegue de una especie de lectura en movimiento, donde ciertos documentos propician el seguimiento de los planteamientos de los autores para llegar a comprender sus propuestas con sentido de globalidad, identificar la tradición de conocimiento en la cual es posible inscribir sus aportes, para entonces, estar en condiciones de asumir un posicionamiento teórico y evitar en la medida de lo posible hacer del proceso de investigación una actividad lineal.

A qué te lleva también un artículo de ese tipo, pues a seguirles la pista a todos estos autores, otra vez como para reconstruir o buscar el lugar en el que estás colocado, ¿no? (T3t4).

Es decir, consiste en un trabajo analítico-constructivo, de apropiación-construcción de significados sobre la base de sistemas teóricos complejos argumentados por ciertos autores y revisados a la luz del objeto de estudio en construcción, el cual inicia en los primeros momentos de la investigación y se afina conforme avanza su desarrollo, puesto que el punto de vista teórico-conceptual acompaña todo el proceso de investigación.

Como lo ha señalado Saussure (1945), el punto de vista crea el objeto, pero también guía el trabajo de investigación, puesto que la descripción sociológica requiere ser

dirigida por esquemas interpretativos o por un modelo teórico (Lahire, 2006: 36), donde la teoría requiere ser asumida como fuente para la problematización (Foucault, 1982) o instrumento para interrogar la realidad (Orozco, 2006), como utillaje mental (Febvre citado en Chartier, 2005: 21), como vigilancia epistemológica al trabajo del investigador (Remedi, 2006), como apoyatura o “caja de herramienta” (Gómez, 2006), como base para la construcción de categorías intermedias (Fuentes, 2006).

Desde estas precisiones, la construcción del estado de conocimiento se perfila como un primer basamento sobre el cual se comienza a erigir tal punto de vista teórico-conceptual. Supone un espacio para la discusión con los planteamientos de aquellos autores que han antecedido en la generación de conocimiento, e involucra un esfuerzo crítico-analítico-constructivo que favorezca la identificación de los autores, las principales diferencias, semejanzas y énfasis en sus aportes, el rango teórico al que pertenecen y la corriente de conocimiento en la cual se inscriben tales planteamientos, los enfoques teórico-metodológicos desplegados, a fin de incorporar aquellos argumentos que apoyen la construcción del objeto y la precisión del aporte de conocimiento que se pretende realizar.

La invitación es a no solamente citar a los autores, sino discutir a los autores, es decir, desarrollar las ideas centrales, ponerlas a pelear a partir del mapa que tú has propuesto y ver los saldos que te generan; es decir, son teorías de alcance mayor, son teorías de alcance intermedio, son enfoques operativos, eso ayudaría también a que el mapa no sólo lo dibujaran las corrientes, las aproximaciones y los autores, sino llegar al nivel de los contenidos, las ideas, los métodos, los énfasis que los autores nos dan (LIC3).

Una vez que se ha logrado construir una versión evolucionada del estado de conocimiento, resulta pertinente dar paso al proceso reflexivo de las directrices teórico-conceptuales, el cual aporta elementos para avanzar tanto en la construcción del objeto de estudio, como en el desarrollo del entramado teórico-conceptual que sustente el trabajo de investigación. Bourdieu *et al.*, (2007) se refieren a actividades de esta naturaleza cuando hacen notar que el investigador requiere tomar distancia de las evidencias de sentido común para dar paso a la construcción de un objeto científico, a la conformación de una red heurística-explicativa que permita ver y hacer emerger desde una teoría lo plegado, los ocultos.

En este caso particular, en la construcción del entramado teórico-conceptual del tutorado, se siguió una lógica deductiva como estrategia que permitía partir de elementos conceptuales de mayor capacidad explicativa para incorporar de manera gradual conceptos de menor rango teórico, precisar la perspectiva teórica de abordaje desde la cual se asumen ciertos términos, el estatus analítico que van a tener en la estructura o entramado teórico-conceptual, sus posibilidades analíticas y su respectiva relación con

los sujetos de investigación, a fin de contribuir al desarrollo de posibles explicaciones de sentido.

Es decir, permitió explicitar la pertinencia de tal posicionamiento teórico para dar cuenta de la especificidad de una realidad concreta, sin perder de vista su complejidad e historia y sin caer en un uso ostentoso o un uso defensivo de la teoría (Buenfil, 2006: 40), en una sobre abundancia conceptual innecesaria o *très chic* que oculta las características del objeto de estudio, dificulta su comprensión o contribuye poco al análisis del referente empírico.

[...] pero más que la definición, lo importante es asignarles un estatus analítico determinado en el mapa conceptual de la tesis y precisar cuál es la relación entre los distintos conceptos con respecto a los sujetos que hay que entrevistar (L2C3).

En este esfuerzo de de-construcción de la estructura teórico-conceptual se percibe como pertinente analizar la vigencia de ciertos términos, identificar conceptos problemáticos cuyo significado sea impreciso aun para quienes discuten el tema, construir cierto término que permita trabajar con el objeto de estudio para dar cuenta de lo encontrado en la realidad empírica, realizar reestructuraciones conceptuales y replanteamientos mentales que favorezcan la re-construcción interna del propio objeto de estudio.

La búsqueda de las soluciones del problema

En este caso particular, se aprecia que la búsqueda de posibles soluciones al problema de investigación planteado se encuentra en relación estrecha con la base teórica provisional construida, la cual sirve de basamento para tomar ciertas decisiones de orden metodológico fundamentadas y no con sentido de ocurrencia del momento, sin perder de vista la congruencia interna entre los diversos elementos que integra una investigación. Es decir, la naturaleza de los conceptos incorporados en la estructura teórico-conceptual construida, favorece el desarrollo de ciertas articulaciones teórico-epistemo-metodológicas que perfilan el posicionamiento en alguno de los paradigmas existentes.

Esto tiene que ver efectivamente con el tipo de abordaje, si se parte de esta concepción de cultura, la recuperación de significados no la puedes llevar a cabo a través de un cuestionario cerrado; la construcción de sentido únicamente se da a partir del discurso, y por qué entonces el abordaje de tipo biográfico, la reconstrucción de historias de vida laboral (T3t5).

Como lo señala Lahire (2006: 371), las diferencias entre escuelas y corrientes teóricas, pero también entre paradigmas de investigación, no impide la existencia-apropiación de un fondo de referencias y conocimientos comunes al que los investigadores

puedan recurrir para desarrollar su oficio, al reconocer la racionalidad predominante en cada uno de ellos. Lo relevante está en encontrar puntos de articulación que posibiliten la incorporación de ciertos elementos que apoyen la construcción de una estrategia de investigación más pertinente a la naturaleza del objeto de estudio.

Tomar la decisión de abordar un objeto de estudio desde un posicionamiento en el paradigma cualitativo de investigación, como ha ocurrido en este caso, conlleva el desarrollo de un proceso guiado por la lógica inductiva-interpretativa de construcción de conocimiento, focalizado en la recuperación de los sujetos como entes sociales constructores de conocimiento o sujeto productor (Zemelman, 1996), donde el investigador funge como dispositivo metodológico, en el sentido de que participa de manera activa en la construcción de sentidos (Vasilachis, 2007; Guasch, 1997).

Es decir, hay un reconocimiento explícito de la intervención de la subjetividad del investigador en el desarrollo de la investigación, dado que se trabaja con la significación, con la construcción de sentidos que algunos sujetos realizan sobre ciertos acontecimientos durante la recuperación del dato, lo cual orienta hacia un trabajo de re-significación de los acontecimientos tanto por el sujeto de investigación como por el investigador, para entonces estar en posibilidad de construir explicaciones de sentido sobre esas re-significaciones que los informantes realizan desde su doble posición: como sujeto socio-histórico y como informante clave en un trabajo de investigación específico.

Desde este paradigma de investigación se reconoce que el desarrollo de las diversas tareas que comprende la actividad de investigación son asumidas como provisionales, por tanto flexibles, susceptibles de ser replanteadas o reestructuradas por la vía de la reflexividad (Vasilachis, 2007; Mendizabal, 2007); en este sentido, las preguntas de investigación, la estructura teórico-conceptual y el propio objeto de estudio, mantienen un carácter provisional hasta que se realiza el análisis de la información recuperada en el trabajo de campo, el cual permite apreciar y precisar lo que se trabajó en concreto.

Cada momento nos va a replantear también nuestras preguntas de investigación, las nociones, los conceptos teóricos que incorporé en cierto momento; resulta siempre que cuando hacemos el trabajo de campo hay mucho más cosas que no habíamos visto en los primeros momentos, entonces incorporas eso también; el trabajo de reflexionar sobre la metodología nos sirve para replantearnos la definición del objeto (T3t4).

Desde estas consideraciones, el trabajo con el dato no está centrado en la comprobación de tales o cuales planteamientos teóricos; se orienta al despliegue del significado oculto en el dato (Guasch, 1997; Ameigeiras, 2007) a la luz de los diversos aportes teóricos incorporados al trabajo de investigación, atendiendo el punto de vista de los actores; se trata de un trabajo de confrontación permanente con la teoría, del dato empírico a la luz de la teoría, pero también de la teoría sobre la base del dato empírico, para desen-

trañar tramas o estructuras de significado, lo que Geertz (2005) ha denominado como descripción densa.

Este modo de “tratar” al dato tiene que ver de manera directa con ciertas discusiones de orden epistemológico sobre la neutralidad y el manejo de la subjetividad en la actividad de investigación y su injerencia en la presentación de los hallazgos; dicho de otro modo, se trata de abordar la noción de objetividad sin ser reducida a declarar cómo se recolectó la información sobre cierto objeto de estudio, sino de expresar cómo la condición de sujeto productor (Zemelman, 1996) ha intervenido en la focalización de ciertas dimensiones de la realidad, qué tanto los dispositivos teóricos han sido los pertinentes o han fungido como camisa de fuerza que asfixia o constriñe la posibilidad de generar conocimiento.

Se trata de reflexionar en-acto y post-acto al propio proceso de generación de conocimiento para identificar su pertinencia, sus desvíos y desvaríos, sus restricciones y límites para ser resueltos, estar en condiciones de construir conocimiento sobre una realidad particular y dar cuenta del proceso de construcción de conocimiento seguido en el conocimiento construido.

El análisis del dato permite recuperar la idea de que los hallazgos obtenidos por la vía inductiva-interpretativa de investigación son susceptibles de ser generalizados en contexto; es decir, al interior del universo de investigación y no a grandes poblaciones como suele ocurrir con la perspectiva cuantitativa de investigación; dicho de otro modo, es posible hacer una especie de generalización teórica sobre la base de categorías analíticas construidas en articulación con el dato empírico para comprender cierto fenómeno.

Es que es generalizable en todo caso hacia el interior de tu universo, y por otro lado, que la experiencia que yo tengo en este tipo de investigación es que en el análisis, en la construcción de categorías analíticas, existe otra posibilidad de generalización (T3t16).

En el trabajo de construcción de explicaciones de sentido sobre la base de los significados construidos por los informantes, se manifiesta una tendencia a escribir el informe de investigación desde la primera persona del singular (yo) o desde la primera persona del plural (nosotros), según se trate de una investigación individual o en equipo; forma particular de marcar la presencia del sujeto investigador como constructor de conocimiento, como sujeto escribiente responsable de lo que argumenta.

Como es un proceso de construcción personal, nos vemos constructores y responsables de lo que decimos, de lo que construimos; desde esta postura es mucho más común encontrar que se hable de primeras personas o en plural en caso de trabajo en grupo (T3t12).

Como señala Barthes, “la escritura a la que me confío es ya institución; descubre mi pasado y mi elección, me da una historia, muestra mi situación y me compromete sin que tenga que decirlo” (1987:34). Desde esta perspectiva, el recurso a la tercera persona se presenta como el grado cero o negativo de la persona, como un efecto de asepsia de la subjetividad en la obra escrita para hacer evidente su lozanía, su objetividad; el uso del yo en la escritura muestra y compromete al sujeto constructor de conocimiento, le da a la escritura un sentido de mayor precisión y menor ambigüedad, la hace ver menos literaria.

El caso permite apreciar la promoción de una actitud reflexiva sobre la naturaleza del objeto de estudio para reconocer la presencia de dimensiones socioculturales que ameritan un tratamiento congruente con el posicionamiento teórico asumido. Como resultado de tal proceso reflexivo, se percibe que el tutorado tomó la decisión de abordar su objeto de estudio sobre la base de un diseño metodológico mixto, con énfasis particular en el acercamiento cualitativo de investigación. Esta posibilidad de incorporar los aportes de ambos paradigmas en el proceso tiene que ver de manera directa con la naturaleza del objeto de estudio, pero también con el capital cultural del tutorado.

A final de cuentas ya es una metodología mixta donde la voz la tiene lo cualitativo, ¿por qué?, porque el objeto así lo exige (E3t16).

Hay evidencias de un esfuerzo conjunto entre tutora y tutorado por comprender la naturaleza del objeto de estudio construido, valorar las vías de acceso al objeto, la elección de los informantes clave y la obtención de información pertinente que contribuya a construir respuestas suficientes a las preguntas de investigación planteadas sobre la base de la triangulación de los datos obtenidos (Denzin, 1988). Tal actividad involucra analizar las implicaciones metodológicas que conllevan el uso de uno u otro término y su despliegue en un tipo particular de instrumento de recolección de datos y de cuestionamientos específicos que permitan la recuperación de tales significados.

Para los fines de la investigación emprendida por el tutorado, se tomó la decisión de analizar documentos oficiales como las propuestas curriculares, la incorporación de un cuestionario y el desarrollo de entrevistas. La pertinencia del cuestionario tiene que ver de manera directa con la posibilidad de tener un acercamiento al conjunto de sujetos de investigación seleccionados, obtener un primer diagnóstico o visión panorámica que facilite definir de manera argumentada los informantes clave para el desarrollo de la fase cualitativa, donde se espera descender a la “vida íntima” de tales sujetos de investigación.

La pertinencia de incorporar la entrevista como instrumento de recolección de datos estriba en que favorece la recuperación de significados por la vía del discurso; lo que supone diseñar y definir un tipo particular de entrevista que facilite la recuperación-producción de diversos sentidos sobre determinadas situaciones que han vivido los informantes.

Al diseñar la entrevista resulta pertinente considerar la naturaleza discursiva de los informantes (Bourdieu, 1999b) y el momento de inicio, desarrollo y cierre, donde se planteen preguntas generales en principio, después se dé paso al planteo de preguntas más complejas que atiendan de manera directa el problema de investigación, para entonces, descender en complejidad y dejar al informante preparado para un encuentro posterior (Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Se trata de un diseño donde se recuperen ciertas categorías teóricas de las cuales se deriven ejes temáticos a abordar y se desdoblén en preguntas que agoten cada eje, se analicen las formas posibles de plantear las preguntas a los informantes, de tal manera que se conozca e interiorice la estructura de la entrevista, para que en su desarrollo se sostenga al informante en la reconstrucción de los hechos de la historia personal que narra (Saltalamacchia, 1992).

[...] te decía también, hay que trabajar la estructura de tu instrumento para que tú incorpores mentalmente toda la lógica de esa estructura, y que en el momento de la entrevista, tu función sea sostener al otro, a tu informante, y no estar viendo el papelito, ¿no?, pero esto se deriva de las categorías teóricas y metodológicas que vienes trabajando (T3t16).

Desde la perspectiva de la historia oral, asumida en la investigación del tutorado, se recomienda la aplicación de tres entrevistas (Saltalamacchia, 1992), no obstante dada la naturaleza compleja de la información que se desea obtener, es posible que se desarrollen más entrevistas, además resulta pertinente tener un primer acercamiento informal con los sujetos para obtener ciertos datos preliminares, asentar vínculos de confianza, de seriedad en el trabajo de investigación y en el uso de la información, de reconocimiento del contexto, y así dejar abierta la posibilidad de trabajar con ellos.

Por insistencia de la tutora de Fabián, se consideró pertinente incluir en el diseño metodológico el tipo de documento que se espera producir como informe de investigación, donde se precise el papel que se asumirá como investigador en su elaboración y se explicité el tipo de dato a recuperar en el trabajo de campo para sustentar sus argumentos.

Quizás en este apartado de metodología, que puede ser en el momento de análisis de datos, donde puedes plantear también toda esta discusión, qué tipo de texto elaborar y en qué lugar te colocas tú y con qué tipo de soportes (T3t16).

Como señala Bertaux (1997), la forma que adquiere el relato biográfico está sujeta a las decisiones del investigador; en ese sentido, el autor advierte que desde la perspectiva de la historia oral en el proceso de investigación existen tres funciones del relato de vida, a las cuales se asocian tres modos distintos de participar en su construcción.

Evaluación de sus soluciones

Durante el desarrollo de algunas tareas que comprende la actividad de investigación, el tutorado despliega diversas valoraciones relacionadas con la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos para la comprensión del objeto de estudio, el análisis de algunas decisiones de orden metodológico respecto del tipo de acercamiento que se pretende hacer y el posicionamiento que se va a asumir para elegir a los sujetos de investigación, pensar la pertinencia de aplicar ciertos instrumentos de recolección de datos en el trabajo de campo y analizar la potencialidad de las preguntas construidas en congruencia estrecha con la naturaleza del posicionamiento analítico asumido.

Yo platicando con la doctora Andrea le decía que posiblemente mi investigación sí necesitaría una investigación cuantitativa en esta parte, porque esto va a determinar qué elementos entran para lo cualitativo (E3t7).

De manera paralela se analizan y consideran algunos elementos del código de ética científica: la confidencialidad de la información y de los informantes; elemento que se asocia de manera directa con el recurso del consentimiento autorizado de los informantes para hacer un uso pertinente de los documentos oficiales y de los datos que se generan en las entrevistas, donde se requiere cuidar aquellos detalles mínimos que permitieran identificar a los informantes, de tal manera que se logre mantener su anonimato.

Estrategias de formación para la investigación

La formación para la investigación de manera asociada a la relación de tutoría, comprende la puesta en práctica de diversas y variadas estrategias de formación para la investigación orientadas hacia el tutorado. En el análisis del dato se aprecia un proceso formativo tridimensional en movimiento desplegado por la tutora de manera asociada a un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de hacer, pensar y decir sobre el quehacer científico.

En este caso se percibe que el tutorado emprende la actividad de investigación desde una perspectiva macrosociológica y un posicionamiento en el paradigma cuantitativo de investigación, reflejado en una redacción impersonal de las ideas, con escasa presencia como sujeto escribiente; este modo de proceder en la actividad de investigación genera ciertos conflictos o “choques” con el modo inductivo-interpretativo de producción de conocimiento enfatizado en el abordaje de su objeto de estudio.

Frente a esta situación académica del tutorado, la tutora inició un proceso de ruptura de *background*, orientado a promover la apropiación de la tradición cualitativa de investigación, donde la incorporación del otro es fundamental, así como el desarrollo de un estilo de escritura donde se hiciera presente como autor, como constructor de conocimiento.

Con él desde el inicio y todavía estamos en eso es, cómo pasar de una tradición de investigación a otra; su formación viene de la macrosociología, entonces cómo hacer ese cambio de concepción que tiene que ver desde la forma en la que formula preguntas; también se refleja en la escritura, allí también está esa necesidad de cambio de concepción y de apropiación de otro estilo de hacer investigación (Ent1T4).

Este proceso de ruptura estuvo acompañado de una *enseñanza modelizada* del saber: del saber decir y del saber hacer en la actividad de investigación, donde la tutora invita al tutorado a ensayar y aplicar lo modelado a su propia investigación y vigila a distancia las diversas actividades desarrolladas. Inter-experiencias de esta naturaleza durante la formación para el oficio de investigador, se aproximan a la visión de “enseñanza artesanal” a la que alude Sánchez (2000), donde el investigador en formación se apropia del oficio al lado del investigador novel, con su acompañamiento y apoyo “hombro con hombro”.

Otros elementos de de-formación-reformación tienen que ver con cuestiones instrumentales, por ejemplo, la forma de citar documentos confidenciales recuperados en internet y en otro idioma, el uso de cursivas, el recurso de la nota al pie de página y el uso de siglas. Al respecto se señala que la inclusión de palabras en otro idioma sugiere su escritura en cursiva, que el recurso de la nota a pie de página resulta pertinente cuando existe la necesidad de hacer aclaraciones que apoyen la comprensión, y en el uso de siglas es necesario especificar su significado para no dar por supuesto que el lector sabe a qué se refiere el autor.

Los datos analizados dan cuenta de cierto cambio o transformación en la forma en que se sitúa el tutorado frente a la producción de conocimiento desde el paradigma cualitativo de investigación; se percibe el desarrollo de la reflexividad teórica, actitudes de incorporación del otro en la investigación y ciertos avances en la construcción de argumentos donde está presente su voz como autor.

El semestre antepasado me dijo, ya tengo el borrador, pero es mi versión, me voy a poner a trabajar en la redacción porque es lo primero que me vas a decir, entonces es parte del proceso de formación también (Ent1T4).

Los datos referidos en párrafos anteriores permiten afirmar que existe un alto grado de simultaneidad entre el proceso de-formación y re-formación de los modos de proceder, hacer, percibir y decir del tutorado; sin embargo, entre el proceso de re-formación y transformación se manifiesta un *espacio transicional para la interiorización* de esos modos diferentes de proceder en la práctica de investigación sugeridos por la tutora, hasta llegar a conformar una transformación o re-configuración mental.

Capitales y disposiciones académicas

Sobre el basamento teórico bourdieano es posible apreciar que la tutora moviliza una especie de capital administrativo por la vía de redes de relaciones sociales para la conformación del comité tutorial del tutorado; de manera paralela se percibe que el tutorado moviliza cierta red de relaciones sociales para acceder a alguna información institucional relevante para su investigación, conseguir libros y contar con el apoyo de prestadores de servicio social, tal red de relaciones sociales se engloba bajo la noción de capital social.

Ella me parece una excelente candidata, pero si quieres veamos primero las otras posibilidades, por ejemplo, déjame escribirle a Eduardo, y me dices que Alejandro trabaja la cuestión de sociología del trabajo (T3t2).

En el análisis del dato se alcanza a percibir que la tutora promueve de manera insistente en el tutorado la apropiación-construcción de significados sobre la base de los planteamientos de diversos autores y la de-construcción de ciertos conceptos pertinentes al objeto de estudio, donde el tutorado discute, abstrae, adapta algunos términos a ciertos contextos, analiza su pertinencia, vigencia y alcance empírico para ser utilizados como categorías teóricas tentativas en el desarrollo de su investigación.

En este momento lo que interesa es cómo ir abriendo la discusión con conceptos más abarcativos, y en otro momento te tocará hacer lo otro, ¿no?, decir existen todas estas posibilidades, pero sobre esto es donde ahorita me estoy orientando específicamente (T3t4).

Se insiste en el dominio formal del lenguaje escrito, el desarrollo de construcciones conceptuales de manera clara, coherente y suficiente en capacidad explicativa, que argumente con fundamentos teóricos el discurso que se sostiene, realizando los matices y gradaciones pertinentes en las explicaciones y excluyendo en la medida de lo posible términos que den la sensación de generalidad e imprecisión; dicho en otra forma, la tutora promueve la apropiación de cierto capital lingüístico. De manera paralela se aprecia en los agentes de la tutoría el dominio de un amplio sistema de estructuras teóricas complejas que abordan aspectos teórico-conceptuales, metodológicos y técnico-instrumentales que es posible englobar en la noción de capital científico.

Sobre la base del dato analizado es posible apreciar que, una vez que el tutorado tomó la decisión de desarrollar su investigación desde un acercamiento metodológico mixto, con énfasis en la perspectiva cualitativa, la naturaleza interna de las diversas tareas que comprende la actividad de investigación y su finalidad principal (Kuhn, 1971) se ha orientado hacia la búsqueda de sentidos y la construcción de significados desde el punto de vista del actor. Desde esta lógica de investigación-formación se percibe la

promoción del desarrollo e interiorización de una *serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo*.

Desde esta perspectiva, en el análisis del dato es notorio que al inicio del trabajo de investigación-formación, la tutora promueve en el tutorado el desarrollo de ciertas *disposiciones lingüístico-gramaticales*: un estilo de escritura donde sea notoria la presencia del autor y se incorpore la otredad, el uso riguroso del lenguaje oral y escrito, el equilibrio de los términos o conceptos, analizar, reflexionar y cuestionar su 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 términos, construir argumentos con fundamento teórico, claridad, coherencia y precisión, el uso pertinente de la gramática y la sintaxis.

De manera paralela, la tutora promueve el desarrollo de ciertas *disposiciones para la percepción-reconocimiento*: a) de la naturaleza del objeto de estudio y b) la construcción mental de vías de acceso a tal objeto de estudio. La primera tiene que ver de manera directa con la apropiación de la tradición cualitativa de investigación, la incorporación de un instrumental teórico-conceptual para re-dimensionar el fenómeno en estudio, reconocer sus dimensiones y posibles límites, precisar las categorías teóricas centrales que describen tal objeto, construir la perspectiva teórica que orientará la comprensión-explicación del objeto de estudio, re-plantear la(s) pregunta(s) de investigación y la(s) hipótesis posible(s).

La construcción mental de vías de acceso al objeto de estudio comprende un trabajo de problematización, de planteamiento de la dificultad o vacío de conocimiento existente, el planteo de ciertas preguntas en términos de apertura al conocimiento donde sea posible reflexionar sus implicaciones metodológicas y analíticas, articular el foco de conocimiento con los objetivos propuestos, ubicar el interés de conocimiento en un tema general, en un campo disciplinario y en una línea de investigación para vislumbrar el terreno a trabajar y el posible posicionamiento teórico-metodológico que orientará la investigación; abarca el desarrollo de un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno e incluye la definición del enfoque de investigación, pensar el diseño de investigación y construir las características principales de los informantes.

De manera paralela a la construcción del aparato crítico, la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones de orden epistemológico*. Las disposiciones epistemo-paradigmáticas incorporan cierta visión flexible en la actividad de investigación, la recuperación de los sujetos como sujetos sociales constructores de conocimiento, se considera que el investigador funge como dispositivo metodológico puesto que participa de manera activa en la construcción de sentidos, el trabajo con el dato se orienta al despliegue del significado oculto mediado por un trabajo de confrontación permanente con la teoría, la noción de objetividad no se reduce a declarar cómo se recolectó la información, sino que se abre a expresar cómo la condición de sujeto producente interviene en la

focalización de ciertas dimensiones de la realidad, y cómo los dispositivos teóricos seleccionados han sido los pertinentes, o no, en la generación del conocimiento, además recupera la idea de generalización de los hallazgos en contexto.

Las disposiciones epistemo-fundacionales incluyen aprender a dialogar con los textos a la luz del 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, y ser sensible al contexto en el cual se inscribe el fenómeno en estudio.

Las disposiciones epistemo-constructivas abarcan el uso crítico y problematizador de la teoría, acompañado de un esfuerzo mental de-constructivo de significados desde la lógica de comprensión del investigador, a razón de la naturaleza del objeto de estudio, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios sobre el objeto de estudio; comprende la práctica de la reflexividad y de la objetivación.

Uno de los grandes aprendizajes es este proceso de reflexividad de Guiddens, discursivamente es muy fácil decirlo, en la práctica no tanto, porque a final de cuentas es un hábito mental como la vigilancia epistemológica (Ent1t3).

Las disposiciones epistemo-metodológicas agrupan aspectos relacionados con la justificación del método, con la pregunta de investigación y la selección de las técnicas de recopilación, construcción del diseño metodológico y de los instrumentos de recolección de datos cuidando su confiabilidad, precisar las categorías analíticas en dicho instrumento e interiorizar tales categorías para guiar la búsqueda de la información, seleccionar los informantes clave sobre la base de razones teóricas, vigilar la congruencia interna entre paradigma de investigación, perspectiva teórica, método de investigación, técnica de recolección de datos y marco interpretativo.

La idea era reconstruir el objeto de estudio que se tiene en este momento, para que se vea que la metodología o la discusión metodológica que se va a plantear tiene fundamento o tiene ya un *background* del cual sale y no se me está ocurriendo en este momento (E3t18).

Una vez que el tutorado ha dejado asentadas las bases teórico-conceptuales que orientarán su trabajo de investigación, se percibe 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, elaborar categorías analíticas para construir redes conceptuales, conocer en profundidad al informante, encontrar el significado oculto en los datos, evitar hacer del proceso de investigación una actividad lineal, y

hacer ejercicios de articulación entre teoría y empiria para construir explicaciones de sentido posibles a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

Hasta que no tengas tu análisis de datos, por lo menos la construcción de tus primeras categorías empíricas para transformarlas en categorías analíticas, eso te va obligar a hacer otro proceso de revisión teórica con otros autores, o quizá los mismos retomándolos desde otros de sus aportes para dar respuesta a todo esto no previsto que te da la realidad (T3t16).

Como actividad en paralelo, se alcanza a percibir que la tutora promueve el desarrollo e interiorización de ciertas *disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo*: éstas incluye el posicionamiento del investigador frente al informante en el trabajo de campo, tener un primer acercamiento informal con los sujetos para obtener ciertos datos preliminares, asentar vínculos de confianza y de seriedad en el uso de la información, reconocer el contexto y dejar abierta la posibilidad de trabajar con ciertos informantes, elegir la muestra sobre la base de ciertos criterios teóricos, diseñar y hacer una aplicación piloto del instrumento de recolección de información, plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración el bagaje cultural de los informantes, conocer en profundidad el caso, dejar fluir y sostener al informante en su discurso narrativo.

Pero una guía de entrevista tú sabes que se sabe al pie, donde inicialmente van todos los datos demográficos y demás generales, después en la cúspide está la formación y la trayectoria laboral porque es tu objeto de estudio, luego se va descendiendo, entonces, con esa lógica hay que armar la guía, tienes que pensar quiénes son tus destinatarios, qué tipo de preguntas les haces (T3t13).

Una vez avanzado el tutorado en la recolección de referente empírico, la tutora enfatiza el desarrollo de ciertas *disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido*, entre las cuales figuran dejar emerger la explicación teórica desde el dato recolectado, leer para explicar el caso desde las categorías teóricas, relacionar categorías empíricas con explicación teórica y argumentar las afirmaciones con fundamento teórico.

Lo que yo planteo siempre es que nuestro trabajo y nuestro reto también es cómo deconstruir, cómo a partir de eso ya elaborado lo puedo reinterpretar a la luz de mi lógica, y en el momento del análisis de datos, a la luz de la lógica de esos datos; es decir, es elaborar un nuevo discurso, no es el discurso del autor, no es las viñetas o los datos que te dan, sino qué hay detrás de eso, cómo puedo sostener lo no evidente con tal nivel de consistencia (Ent1T4).

Como tales disposiciones se concretan en un documento escrito, resulta imprescindible poner en práctica cierta forma de pensamiento lógico, coherente, con un desarrollo fluido de las ideas, sostenidas por los aportes teóricos de los autores revisados, donde las expresiones escritas que dan forma a los argumentos sean reflexionadas; como argumenta Barthes, “pensar y escribir son una sola cosa, la escritura es un ser total” (1987: 193).

Durante el proceso de formación y desarrollo de la investigación por parte del tutorado es posible apreciar la promoción del desarrollo de ciertas *disposiciones de orden evaluativo*, tales como valorar la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio, identificar conceptos problemáticos cuyo significado sea impreciso aún para quienes discuten el tema, construir ciertos términos que permitan trabajar con el objeto de estudio para dar cuenta de lo encontrado en la realidad empírica, realizar reestructuraciones conceptuales y replanteamientos mentales que favorezcan la re-construcción interna del objeto de estudio, analizar decisiones sobre el tipo de acercamiento que se pretende hacer y el posicionamiento 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, analizar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante y considerar la estructura del documento final como tesis.

De manera similar, es posible apreciar que, durante el proceso de formación y desarrollo de la investigación por parte del tutorado, la tutora promueve en él la generación de ciertas *disposiciones actitudinales* como es el caso de la disciplina del registro de ideas y sistematización de la información, la práctica de un código de ética científica donde se respete la confidencialidad de la información y del informante, actitud de disciplina de trabajo y un uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con espacios para la reflexividad y la revisión de los productos generados, promoción del desarrollo de un alto grado de autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación.

Bueno, aquí lo importante son los acuerdos que tú tengas con ellos, si ellos te piden que no cites fuentes, o que lo lea y que no utilices para nada, no utilizas nada, y si ellos te autorizan pues se puede hacer en una nota de pie de página (T3t9).

En el análisis del dato se aprecia la promoción del desarrollo y/o refinamiento de ciertas *disposiciones técnico-instrumentales*, entre las cuales figuran leer fuentes primarias o autores principales en su idioma de origen, para evitar, en la medida de lo posible, una comprensión distinta o imprecisa de los argumentos originales de los autores revisados, cuidar la forma de citar documentos, el uso de cursivas, el recurso de la nota al pie de página y el uso de siglas. En la tabla 4 se presenta un cuadro integrador de las disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo que se promueve desarrollar e interiorice el tutorado de manera asociada a la relación de tutoría.

Tabla 4
Cuadro integrador de disposiciones académicas

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
Inicio	<i>Disposiciones lingüístico-gramaticales</i>	<p>a) Desarrollo de un estilo de escritura donde sea notoria la presencia del autor y se incorpore la otredad.</p> <p>b) Uso riguroso del lenguaje oral y escrito.</p> <p>c) Uso equilibrado de los términos o conceptos.</p> <p>d) Analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de tales términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa.</p> <p>e) Matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación.</p> <p>f) Construir conceptos.</p> <p>g) Construir argumentos con fundamento teórico, claridad, coherencia, precisión.</p> <p>h) Uso pertinente de la gramática y la sintaxis.</p>
	<i>Disposiciones para la percepción-reconocimiento</i>	<p>a) <i>De la naturaleza del objeto de estudio:</i> la apropiación de la tradición cualitativa de investigación, la incorporación de un instrumental teórico-conceptual para re-dimensionar el fenómeno en estudio, reconocer sus dimensiones y posibles límites, precisar las categorías teóricas centrales que describen tal objeto, construir la perspectiva teórica que orientará la comprensión-explicación del objeto de estudio, re-plantear la(s) pregunta(s) de investigación y la(s) hipótesis posible(s).</p> <p>b) <i>La construcción mental de vías de acceso a tal objeto de estudio:</i> comprende un trabajo de problematización, de planteamiento de la dificultad o vacío de conocimiento existente, planteo de ciertas preguntas en términos de apertura al conocimiento donde sea posible reflexionar sus implicaciones metodológicas y analíticas, articular el foco de conocimiento con los objetivos propuestos, ubicar el interés de conocimiento en un tema general, en un campo disciplinario y en una línea de investigación para vislumbrar el terreno a trabajar y el posible posicionamiento teórico-metodológico que orientará la investigación, abarca el desarrollo de un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno, incluye la definición del enfoque de investigación, pensar el diseño de investigación y construir las características principales de los informantes.</p>

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
Construcción del aparato crítico	<i>Disposiciones de orden epistemológico</i>	<p>a) <i>Epistemo-paradigmáticas</i>: cierta visión flexible en la actividad de investigación; la recuperación de los sujetos como sujetos sociales constructores de conocimiento, se considera que el investigador funge como dispositivo metodológico al participar de manera activa en la construcción de sentidos, el trabajo con el dato se orienta al despliegue del significado oculto mediado por un trabajo de confrontación permanente con la teoría, la noción de objetividad no se reduce a declarar cómo se recolectó la información, sino que se abre a expresar cómo la condición de sujeto productivo interviene en la focalización de ciertas dimensiones de la realidad, y cómo los dispositivos teórico seleccionados han sido los pertinentes o han fungido como camisa de fuerza que constriñe la generación del conocimiento; recupera la idea de generalización de los hallazgos en contexto.</p> <p>b) <i>Epistemo-fundacionales</i>: aprender a dialogar con los textos a la luz del 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; ser sensible al contexto del fenómeno en estudio.</p> <p>c) <i>Epistemo-constructivas</i>: uso crítico y problematizador de la teoría, acompañado de un esfuerzo mental de-constructivo de significados desde la lógica de comprensión del investigador, a razón de la naturaleza del objeto de estudio, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios sobre el objeto de estudio; comprende la práctica de la reflexividad y de la objetivación.</p> <p>d) <i>Epistemo-metodológicas</i>: justificación del método, la pregunta de investigación y de las técnicas de recolección de datos; construcción del diseño metodológico y de los instrumentos de recolección de datos cuidando su confiabilidad, precisar las categorías analíticas en dicho instrumento e interiorizar tales categorías para guiar la búsqueda de la información, seleccionar los informantes clave sobre la base de razones teóricas, vigilar la congruencia interna entre paradigma de investigación, perspectiva teórica, método de investigación, técnica de recolección de datos y marco interpretativo.</p>

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
Desarrollo del trabajo de campo	<i>Disposiciones para pensar en términos metodológicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Avanzar con la primera exploración para regresar a la teoría. b) Identificar categorías teóricas en el dato como guía para la búsqueda. c) Elaborar categorías analíticas para construir redes conceptuales. d) Conocer a profundidad al informante y encontrar el significado oculto en los datos. e) No hacer del proceso de investigación una actividad lineal. f) Hacer ejercicios de articulación entre teoría y empiria para construir explicaciones de sentido posibles a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).
	<i>Disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Posicionamiento del investigador frente al informante en el trabajo de campo. b) Tener un primer acercamiento informal con los sujetos para obtener cierta información preliminar, asentar vínculos de confianza y de seriedad en la investigación y en el uso de la información. c) Reconocer el contexto y dejar abierta la posibilidad de trabajar con ciertos informantes. d) Elegir la muestra sobre la base de ciertos criterios teóricos. e) Diseñar y aplicar una muestra piloto del instrumento de recolección de datos. f) Plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración el bagaje cultural de los informantes. g) Conocer en profundidad el caso. h) Dejar fluir y sostener al informante en su discurso narrativo.
Análisis del material empírico y construcción de explicaciones de sentido	<i>Disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Dejar emerger la explicación teórica desde el dato recolectado. b) Leer para explicar el caso desde las categorías teóricas. c) Relacionar categorías empíricas con explicación teórica. d) Argumentar las afirmaciones con fundamento teórico.
Evolución de la investigación	<i>Disposiciones de orden evaluativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Valorar la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio. b) Identificar conceptos problemáticos cuyo significado sea impreciso aun para quienes discuten el tema. c) Construir ciertos términos que permita trabajar con el objeto de estudio para dar cuenta de lo encontrado en la realidad empírica. d) Realizar reestructuraciones conceptuales y replanteamientos mentales que favorezcan la re-construcción interna del propio objeto de estudio.

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
		<p>e) Valorar decisiones 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.</p> <p>f) Valorar el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados.</p> <p>g) Analizar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante.</p> <p>h) Considerar la estructura del documento final como tesis.</p>
	<i>Disposiciones actitudinales</i>	<p>a) Disciplina del registro de ideas y sistematización de la información.</p> <p>b) Práctica de un código de ética científica donde se respete la confidencialidad de la información y del informante.</p> <p>c) Actitud de disciplina de trabajo y un uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con espacios para la reflexividad y la revisión de los productos generados.</p> <p>d) Promoción del desarrollo de un alto grado de autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación.</p>
	<i>Disposiciones técnico-instrumentales</i>	<p>a) Leer fuentes primarias o autores principales en su idioma de origen para evitar, en la medida de lo posible, una comprensión distinta o imprecisa de los argumentos originales de los autores revisados.</p> <p>b) Cuidar la forma de citar documentos confidenciales recuperados en internet y en otro idioma.</p> <p>c) Cuidar el uso de cursivas, el recurso de la nota al pie de página y el uso de siglas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Algunos rasgos de violencia simbólica

En el proceso de formación para la investigación que se desarrolla de manera asociada a esta relación de tutoría, se observa que el tutorado inicia la formación doctoral con un interés de investigación enfocado hacia mercados laborales, que al ser alimentado con lecturas y la reflexión teórica con la tutora, evoluciona de forma gradual hasta adquirir nuevas dimensiones.

Yo sentía que nuestra discusión original era ésa, si estaba conformándose como profesión, la discusión entre disciplina, profesión, saber; yo siento que más bien estoy enfocado hacia allá [...]; en lo que retoma uno la descripción de las teorías de las profesiones, pues este es un nivel de institución o institucionalidad de la profesión (E3t7).

En este desplazamiento “natural” del asunto central del problema de investigación, se aprecia la manera en que la acción pedagógica de la tutora, de manera asociada a un proceso de ruptura de *background* e inmersión-apropiación del tutorado en un modo distinto de producción de conocimiento, genera algún tipo de influencia en el desarrollo de la investigación del tutorado, cierto grado de *inducción arbitraria* a la nueva perspectiva que ha adquirido el problema de investigación.

La tutoría en mi caso es más con el café, así de tertulia [...]; cuando ella tiene que tomar la postura de imposición y de violencia simbólica la toma, cuando no hay parte para negociar sí puede ser muy directiva, no por esto y por esto y ya no la mueves de ahí, pero cuando es una parte donde se puede prestar a negociación, se platica, se revisa (Ent1t3).

Se trata de una especie de *violencia epistémica*, entendida sobre la base de los datos como una alteración y búsqueda de enriquecimiento de los *habitus* primarios del investigador en formación; genera en quien lo padece una especie de lucha interna para desechar o poner en suspenso el discurso previo incorporado, propicia cierto grado de intimidación y limitación entre lo que es posible pensar y decir.

El reto intelectual va más en ese deconstruir la estructura mental y tratar de formar una nueva estructura, creo que ése es el gran reto (Ent1t3).

Bourdieu se refiere a circunstancias de esta naturaleza cuando argumenta que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, donde se promueve de manera arbitraria la interiorización de ciertos principios de una cultura considerada como legítima, hasta alcanzar la forma de *habitus*, capaz de permanecer en estado incorporado y generar prácticas ajustadas a tales principios (1970: 19).

Rito de legitimación: el coloquio de investigación

El análisis del dato hace notar que, en este caso particular, la figura del comité tutorial adquiere visibilidad de manera exclusiva en los coloquios de investigación, donde el tutorado observa *in vivo* ciertos modos de asumir y hacer la actividad de investigación; recibe de los integrantes del comité tutorial una especie de reforzamiento en el modo de proceder científico, sugerencias de orden teórico-metodológico, lingüístico, de bibliografía especializada, de nuevas vetas de exploración y ciertos señalamientos de ausencias.

En los coloquios ha sido muy notorio que han estado los tres, dos físicamente y un tercero vía texto, eso te habla de la cercanía y de la responsabilidad con mi comité tutorial (Ent1t3).

Lo que presenta Fabián es un avance muy significativo, hay unos elementos fuertes, está bien visualizada la estructura del trabajo y hay por supuesto huecos que hay que revisar y trabajar, yo me voy a detener en algunas cosas que no están resueltas en la parte teórica (L1C3).

En este espacio académico se percibe que el comité tutorial promueve la familiarización del tutorado con la convención retórica de la comunidad académica, la práctica de la exposición clara y sintética de las ideas, el uso eficiente del tiempo, la discusión académica argumentada, la escucha atenta, la incorporación crítica de la crítica y la tolerancia al disentimiento como experiencia formativa y de crecimiento.

En la experiencia de estos coloquios de investigación se nota la presencia de una relación de poder productiva y una inconclusa construcción de las formas autorizadas de desarrollar el oficio de investigador (Grant, 2003; Green, 2005), es decir, se reconoce la presencia de juegos de poder y de lucha científica, pero se ponen en suspenso o se hacen a un lado para dar paso al proceso de formación para el oficio de investigador y promover avances cualitativos y cierta transformación académica, personal y experiencial en el tutorado.

Sí hay un proceso educativo muy medio piramidal, es mi tutora, mi comité tutorial, sí hay un poder ahí, pero el coloquio es una oportunidad de crecimiento (Ent1t3).

Dicho de otro modo, el coloquio de investigación como espacio académico que apoya a la formación para el oficio de investigador educativo en el marco de los estudios de doctorado, muestra su carácter fértil y vigente para promover y reforzar el desarrollo e internalización de ciertas disposiciones académicas para el oficio de investigador.

Consideraciones de cierre

La relación de tutoría aquí analizada es percibida como un espacio de interlocución crítica entre tutora y tutorado sobre los diversos asuntos que abarca la formación doctoral en general y sobre las diversas y variadas actividades que comprende el desarrollo de una investigación rigurosa; se ve alimentada por un proceso de revisión y retroalimentación crítica de los avances de investigación del tutorado y su incorporación, por parte de éste, de la crítica que realizan los integrantes de su comité tutorial a tales avances, además, se muestra fortalecida por cierto grado de autonomía e independencia intelectual del tutorado, rasgo a desarrollar en su mayor expresión como uno de los objetivos centrales de la formación doctoral.

Se promueve en el tutorado una especie de acompañamiento “pie con pie” y “hombro con hombro” en el proceso de inmersión-familiarización-incorporación de una tradición de conocimientos que se espera promueva una forma distinta de abor-

dar la producción de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa; especie de interacción socio-psicológica orientada al desarrollo de inter-experiencias diversas que promuevan procesos inter e intra-psicológicos (Wertsch, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1998) en el tutorado, mediados por el lenguaje e interiorizado de manera individual.

El caso permite apreciar una formación en aspectos técnico-instrumentales de investigación para la producción de una buena tesis, formas probadas por la tradición científica circulante de intervenir en la realidad para ser analizada comprendida y explicada, desarrollo de la práctica de la reflexividad y la de-construcción de ciertos sistemas de estructuras teóricas complejas, y enseñanza-aprendizaje del estilo personal de investigar y desarrollar la tutoría de la tutora (Owler citado en Green, 2005; Sánchez, 2000a).

Hay un proceso de inmersión gradual del tutorado en la cultura científica por la vía de su participación activa en seminarios especializados y en la relación de tutoría con la tutora, la cual se mueve de manera gradual hacia una especie de microcomunidad académica de formación, representada por la figura del comité tutorial, cuyos integrantes conservan una formación con carácter artesanal en los coloquios de investigación; proceso al que hacen referencia Bourdieu (1999) y Bourdieu y Wacquant (1995) cuando señalan que nadie llega a ser científico por cuenta propia, sino a condición de participar en el campo, ya que es el propio campo con sus agentes, tensiones, lógicas –y también ilógicas–, el que posibilita la interiorización de un *habitus* específico que transforma de manera progresiva al investigador en formación en “cuerpo socializado”.

En el desarrollo gradual de las diversas y variadas tareas que comprende la actividad de investigación fue posible inferir la promoción del desarrollo e interiorización de ciertas disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo: disposiciones lingüístico-gramaticales, así como para la percepción-reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio y la construcción de vías de acceso a tal objeto; condiciones de orden epistemológico para pensar en términos metodológicos, para el desarrollo del trabajo de campo, para la construcción de explicaciones de sentido; disposiciones actitudinales, de orden evaluativo y técnico-instrumentales.

Respecto del coloquio de investigación, éste se muestra como un espacio de interlocución crítica tripartita, donde el tutorado se dispone a recibir el arbitraje científico de los integrantes del comité tutorial a manera de crítica constructiva, de reforzamiento, para promover en él ciertos reajustes de su práctica investigativa acorde a los sistemas lógicos y estilos comunitarios de producción de conocimiento predominantes en la cultura académica del programa de doctorado, rasgo que hace notar la vigencia del coloquio como espacio propicio para la formación de investigadores educativos.

Discursos sin diálogo. El caso de Laura y Silvia

Los agentes de la tutoría

Laura participa como tutora de Silvia en este programa de doctorado, cuenta con la licenciatura en psicología. Posterior a esa experiencia educativa realizó estudios de psicoanálisis individual, donde tuvo apertura hacia la reflexión teórica desde el ángulo de las ciencias sociales y la investigación social. Al concluir dicha experiencia de formación, se incorporó a una universidad pública como asistente de investigación, donde comenzó a profundizar en la práctica de la investigación social.

Su involucramiento en esta actividad se vio interrumpida por acciones de tipo administrativo, asociadas a la fundación y dirección de un centro de estudios. Una vez avanzado el funcionamiento de dicho centro, Laura decidió continuar su formación académica como investigadora; para 2002 obtuvo el grado de doctor en ciencias sociales; de esta manera, el psicoanálisis, las ciencias sociales, la antropología, la sociología y la perspectiva de género son ámbitos de su dominio. Aunque sus intereses académicos no se orientaban hacia la investigación educativa, el abordaje de la cultura institucional de género en la universidad, la involucró en esta área de conocimiento; en la actualidad funge como docente en programas de doctorado.

Para Laura, ser investigadora tiene que ver de manera directa con una forma particular de construirse durante la vida; un investigador creativo es aquél que cuestiona, que se plantea preguntas, que no es aferrado a las certezas, que no da por sentadas las cosas y que nada de lo humano le es ajeno. Desde esta perspectiva, en el proceso de formación para el oficio de investigador, considera como elementos clave el desarrollo de la curiosidad, la práctica del cuestionamiento, el placer por la búsqueda, la tolerancia a la incertidumbre y el aprendizaje de ciertas formas de proceder y pensar que sean útiles para responder en términos científicos a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

A mí me gusta mucho trabajar con los alumnos en ayudarles un poco como a parir su pregunta, formular su inquietud, ¿qué te gusta?, ¿qué quieres saber sobre esto?, y al mismo tiempo ayudarles a formular que uno no puede responder en términos científicos de cualquier manera una pregunta, sino que hay ciertas formas y cierta manera de pensamiento que es la que nos sirve (Ent1t4).

En su función como tutora, apuesta por una relación humana que abarque en la medida de lo posible la amplitud de la experiencia subjetiva, tenga como basamento la confianza, la amistad y el respeto de las capacidades y potencialidades del investigador en formación, donde su participación sea más de facilitadora, de guía o de apoyo, pero receptiva de las preocupaciones personales del tutorado. Considera que la relación de

tutoría requiere ser una relación de compatibilidad humana y con flexibilidad institucional para facilitar posibles cambios cuando la ocasión lo amerite.

Yo creo que la relación de tutoría tiene que ser una relación de compatibilidad humana y que la institución tiene que tener la flexibilidad suficiente para si no hay esta compatibilidad, se pueda facilitar al alumno buscar alguien con quien se sienta humanamente compatible, trabajar la tutoría con alguien de quien esperas algo que no te puede dar es terrible (Ent1T4).

Su incorporación como tutora en este programa de doctorado es reciente, comienza por invitación de la junta académica de este programa para participar como tutora de Silvia; se puede decir que inicia con una relación académica distante y con cierto grado de desconocimiento de la dinámica institucional.

Silvia es estudiante de este doctorado, cuenta con estudios de licenciatura en psicología, donde obtuvo ciertos reconocimientos por su desempeño en algunas actividades de investigación. Inquieta por continuar su formación académica decidió realizar sus estudios de maestría en psicología de la salud y maestría en psicología social; ambos programas comparten como rasgo común una orientación hacia el saber práctico.

Tal dinamismo académico de Silvia favoreció su incorporación laboral a una institución de educación superior, donde ha desarrollado actividades de docencia, capacitación, diseño curricular e investigación educativa, ésta última muy distante de la sociología de la educación; de manera paralela participa en actividades de investigación psicológica en una instancia de gobierno.

Su experiencia laboral en el ámbito educativo, en actividades de investigación psicológica y educativa, y su formación psicológica práctica con escasos elementos de teoría social, se convirtió en la fuente de motivaciones para que iniciara su formación doctoral en el campo educativo, con la firme intención de profundizar en el conocimiento de esta área y entrar de manera formal al campo de la investigación educativa.

Me interesó precisamente porque casi todo mi quehacer tiene que ver con el ámbito educativo, de participar en proyectos o participar en comisiones curriculares de diseño, entonces quería profundizar mis conocimientos de lo que vendría siendo la investigación educativa, ya entrar seriamente al mundo de la investigación educativa, y la opción era ese doctorado en ese momento (Ent1t4).

En el proceso de formación para el oficio de investigador, Silvia apuesta por una comunicación abierta en la relación de tutoría, donde se pongan en claro aquellos elementos que se cimantan en un supuesto saber del otro; considera de gran relevancia que el tutor reconozca el *background* y las potencialidades del tutorado, sin perder de

vista que el sujeto que se incorpora a un programa de posgrado de esta naturaleza, es para ser formado.

Primero conocer cuáles son esas herramientas con las que cuenta la persona, hacerlo consciente al individuo, no hay que suponer que el sujeto debe saber, porque estás ahí para formarte como investigador, no llegaste formado como investigador, aunque algunos sí; tratar de dejar pocos puntos oscuros, tener una comunicación muy abierta y no suponer (Ent1t4).

Así inicia una relación de tutoría desde los referentes académicos y personales de las involucradas en este proceso de formación para la investigación, donde la condición humana deja emerger el temor a lo desconocido, a lo diferente, a lo nuevo; pero también, deja ver el potencial humano para hacer frente a los retos de la vida cotidiana, en particular, los retos de la vida académica; un elemento común que comparten es que ambas son recién incorporadas a las dinámicas académicas-institucionales de este programa de doctorado.

Naturaleza de la relación de tutoría

La relación de tutoría que aquí se analiza se perfila como un espacio de interlocución crítica, centrado en la retroalimentación de las reflexiones teóricas de la tutorada y la revisión crítica de sus avances de investigación, con la finalidad de orientar la comprensión de los planteamientos teóricos de los autores revisados, promover la construcción de significados, forzar el esclarecimiento de las ideas, el avance en la investigación y el crecimiento académico, sin dejar de lado la apertura de espacios para el conocimiento personal y la construcción progresiva de una relación de comunicación más abierta, de confianza y amistad, que anime a la tutorada a asumir un compromiso con su formación.

En este momento me gustaría que trabajáramos esta primera parte, porque creo que es lo que nos va a dar la oportunidad de establecer un programa más concreto y más útil para ti de lecturas y de reflexión teórica para tu tema de investigación (T4t2).

A ver cuándo nos vamos a comer, ahí en mi casa aunque sea, vamos pensando (T4t4).

El análisis del dato permite apreciar la presencia de una estructura de continuidad y de tiempos definidos para el desarrollo de la tutoría, ciertos acuerdos sobre los contenidos y forma de trabajar, precisión de metas y objetivos específicos a cubrir en cada encuentro, solicitud de compromiso en la tutorada para cumplir de forma cabal los acuerdos establecidos en beneficio de una tutoría cercana y productiva en términos de

formación y de avances en la investigación; hay evidencias de un compromiso personal y de metas académicas compartidas con la tutorada (Hockey, 1994; Murphy *et al.*, 2007; Grant, 2003).

De manera paralela se percibe que la tutora y la tutorada desarrollan ciertas *rutinas* específicas, congruentes con el objetivo de la formación doctoral y el momento en que se encuentra el desarrollo de la investigación; por ejemplo, la tutorada discute con su tutora los planteamientos teóricos revisados, plantea sus puntos de vista, dudas y necesidades académicas, entrega avances de investigación para su revisión. La tutora selecciona las lecturas y autores a revisar, se esfuerza por comprender las ideas de la tutorada respecto de su investigación, funge como examinadora y crítica principal de los avances de investigación, promueve en la tutorada la clarificación de las ideas, la generación de conocimiento, la lectura crítica de lo producido y la incorporación crítica de la crítica.

Se aprecia una acción recurrente de inmersión gradual de la tutorada al mundo académico, a la cultura disciplinaria vía seminarios especializados, donde se espera se apropie de un campo particular de conocimiento, reconozca sus complejidades y “fronteras”, aprenda formas probadas de generar conocimiento, domine las normas académicas oficiales propias de la disciplina, desarrolle una mentalidad de científico, una manera particular de ser y proceder. Como nuevo *pertenaire* al campo científico de la investigación educativa, se le exige la apropiación-dominio de una tradición científica de conocimientos disciplinares y de un amplio sistema de estructuras teóricas complejas relacionadas de manera directa con su objeto de estudio, el conocimiento del campo, las reglas, sus juegos y sus apuestas.

Este proceso de inmersión gradual de la tutorada al mundo académico de manera asociada a la relación de tutoría, se ve apoyado por los contenidos de los seminarios generales de formación que ofrece el programa de doctorado, los cuales aportan ciertos elementos a la tutorada para el desarrollo de avances de investigación más sólidos.

Con la doctora Juanita tuvimos el seminario de construcción del objeto de estudio, hicimos un ejercicio teórico, entonces, a partir de las categorías puedo definir qué teorías, qué teóricos puedo tomar para definir esas categorías (E4t9).

Como resultado del dominio de un capital cultural desigual y variado en especie y volumen (Bourdieu, 1997a) por parte de la tutora y la tutorada, en esta relación de tutoría se generan ciertos desencuentros de puntos de vista a manera de discusión crítica-reflexiva sobre diversos asuntos teóricos; rasgo particular que hace notar dicha relación como un espacio de interlocución crítica abierto al disenso, muy lejana de cualquier visión idílica.

Era un reto muy grande para ella y para mí y sin embargo dije no importa, vamos a ver qué tanto puede lograr compensar el faltante de información, a ver si podemos conseguir en un momento un punto de homogeneidad con el resto del grupo (Ent1T4).

En coincidencia con McClure (2005) y Holmes (2007), este caso permite apreciar en la tutorada una escasa identificación con el campo de conocimiento, poco sentido de pertenencia al programa y a la institución de formación, cierto grado de aislamiento e inseguridad para expresar sus inquietudes, dudas y punto de vista, presencia de un nivel creciente de ansiedad que incide de manera directa en la producción de avances de investigación insuficientes a la luz de las consideraciones de su comité tutorial, escasa disposición de apertura y escucha atenta en la relación de tutoría, dificultad para desechar aquellos prejuicios que le impiden llegar a una comprensión compleja del fenómeno en estudio, responder a las solicitudes de la tutora con sentido de inmediatez y escasa reflexividad, mostrar un sentido de obligación e indisposición para el desarrollo de ciertas actividades asociadas a su investigación y para la incorporación crítica de la crítica.

Chocaban mucho los conocimientos de ella con los que yo llevaba, o sea, fue como un choque, de verdad a mí me costaba mucho leer, estaba cansada, agotada emocional y físicamente [...], no me sentía en mi campo, yo no confiaba en mi tutora, ya era con desgano, era por cumplimiento, me esforzaba por entender; había miedo de expresar mis dudas porque era lo menos que podía hacer (Ent1t4).

Este conjunto de rasgos manifiestos en la tutorada, se percibe que contribuía al desarrollo de *una tutoría con presencia de diversos discursos sin diálogo*, es decir, una tutoría distante en términos de escasa presencia física y ausencia psicológica por parte de la tutorada, reflejada en una escucha ausente, carente de atención a la vivencia del momento y escasa atención a las sugerencias realizadas en la tutoría y en los coloquios de investigación; actitudes distantes de las requeridas en un proceso de formación de esta naturaleza, donde es necesario “estar en lo que se hace y no tener la cabeza en otra parte” (Lahire, 2006: 141).

Es que tú estás pensando en otra cosa, o sea, lo que necesitas es poner atención en lo que se está viviendo, y a partir de ahí ver qué es lo que se está diciendo (T4t8).

Ives y Rowley (2005) y Hockey (1996), se refieren a realidades de esta naturaleza cuando señalan que si el tutorado manifiesta dificultades diversas en varios asuntos y en un periodo de tiempo considerable durante la formación doctoral, se asientan las bases para el desarrollo de una relación académica y personal dañada, que concluye en

la mayoría de las veces en el cambio de tutor o en la salida obligada del tutorado del programa de estudio.

Sobre la base de estos hallazgos es posible inferir la presencia de un alto grado de dependencia y escasa autonomía intelectual en la tutorada, rasgo poco deseable en un estudiante de doctorado, del cual se espera el desarrollo de la capacidad de formarse a sí mismo dando forma a su conformación interna (Luhman y Schorr, 1993), sin dejar de reconocer que como ser humano se forma sólo por mediación (Ferry, 1997) e inmersión en la cultura científica mediada en la relación social cotidiana con los investigadores.

Como señala Hockey (1994), en este movimiento hacia la promoción de la independencia intelectual del tutorado, se genera un proceso delicado y complicado que se agudiza en aquellos estudiantes que manifiestan escasas cualidades pertinentes para este nivel de estudio, donde la relación de tutoría es convertida en una experiencia desagradable, acompañada de cierto sentimiento de marginalización, donde el tutorado espera del tutor actitudes de control y dirección en el proyecto de investigación, que proponga las ideas y el método a ser utilizado; rasgos poco pertinentes para promover el desarrollo de la independencia y autonomía intelectual en un investigador en formación.

Frente a circunstancias de esta naturaleza, es posible percibir un replanteamiento de la tutoría, acompañado de ciertos llamados al orden, a la disciplina académica por parte de la tutorada, sin dejar de gozar los momentos de descanso y de socialización que tiene la tutorada en su vida cotidiana, con el agregado de ser un descanso y un goce planificado mientras se es estudiante de doctorado, elemento que hace notar un alto grado de exigencia académica durante la formación para el oficio de investigador en este nivel educativo.

Como se mencionó en páginas anteriores, esta relación de tutoría se encuentra mediada por el desarrollo de lecturas comunes de ciertos documentos que son objeto de reflexión y discusión teórica, así como por la revisión crítica de los avances de investigación de la tutorada; es decir, la lectura se perfila como el basamento o nutriente fundamental en que se apoya la comprensión-explicación del asunto que se investiga, se muestra como una actividad permanente y dinámica, donde se retienen algunos elementos y se rechazan otros para comprender y hacer evolucionar de forma cualitativa el interés de investigación, hasta que adquiera la forma de un objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, el material escrito o digitalizado (libros, revistas, artículos), pasa a ser un instrumento de socialización académica cargado de significaciones, objeto de apropiación en el marco de una intencionalidad y supeditado a su desciframiento según los esquemas mentales o *habitus* del receptor-lector; en dicho proceso de apropiación, es posible que se genere una relación diferente con el texto cuando no se está familiarizado con la tradición científica de conocimientos y con la convención retórica del campo para el cual se forma el tutorado.

Me costaba trabajo ir centrando mi objeto de estudio ante la carencia de información; cada lectura que hacía, para mí era un horizonte nuevo de conocimiento [...], ahí fue donde encontré mucho el desgaste, tal concepto no lo sé, lo voy a investigar, voy a ver cómo lo aplico, luego estaba saturada por tanta literatura que no sabes ni cómo te sirve (Ent1t4).

Como argumenta Chartier, “el texto no tiene significado sino a través de sus lectores; cambia con ellos, se ordena de acuerdo con códigos de percepción que escapan a él” (1994: 24); en este sentido, señala el autor que un mismo texto puede ser leído de manera distinta por lectores que no disponen de las mismas herramientas intelectuales y que no tienen una misma relación con lo escrito, producto de la posesión de un capital cultural variado y distante del manejado en el propio campo de conocimiento en el cual se forma el tutorado, y de unos *habitus lingüísticos* que apoyan poco al logro de la apropiación-construcción de significados pertinentes para el desarrollo de la investigación (Chartier, 2005a: 108).

Desde esta perspectiva se comprende con mayores elementos la insistencia de la tutora para que la tutorada se apropie de ciertos sistemas de estructuras teóricas complejas de manera asociada al dominio y uso preciso del lenguaje oral y escrito, como vía de expresión del pensamiento, puesto que como lo ha señalado Foucault sobre la palabra ha recaído la tarea de “representar al pensamiento” (1968: 83).

En un doctorado no se está hablando, estás escribiendo, entonces necesitas escribir con claridad y la escritura clara tiene que ver con ideas claras; si tú lo lees después de haberlo escrito, te das cuenta de que allí falta muchísimo que explicar [...]; cuando llegan al doctorado pasa esto, que tú estás teniendo que empezar a agarrar habilidades muy básicas, cuando lo que tendrías que estar pensando es en la teoría, no en cómo escribir (T4t8).

Como se aprecia en este comentario, el foco de la formación doctoral está puesto en la apropiación de esos sistemas de estructuras teóricas complejas, pero, frente a un escaso dominio formal del lenguaje oral y escrito, producto quizá de la deficiente calidad de nuestro sistema de enseñanza, asociada a las habilidades de aprendizaje de cada individuo, resulta imprescindible dar solvencia a este tipo de deficiencias durante los estudios de doctorado, puesto que la formación para el oficio de investigador, permanecería inconclusa sin el desarrollo de la práctica de la escritura, de la publicación y difusión de los hallazgos.

Dicho con mayor precisión, saber comunicar las ideas de manera escrita involucra el uso riguroso del lenguaje, saber expresar las ideas con argumentos suficientes y la mayor precisión posible, a fin de no caer en simplificaciones, presentación abrupta de las ideas, contradicciones o repeticiones; conlleva a vigilar la estructura interna del

documento, la aplicación correcta de la gramática y la sintaxis, donde se perciba con suficiente claridad el sujeto de la acción y el hilo conductor de la argumentación.

Tal exigencia de rigor en la redacción tiene como finalidad principal evitar caer en argumentaciones *savant* o pseudo-académicas que le resten credibilidad a los argumentos planteados con rigor científico; conlleva al ajuste de la producción científica a las “reglas de patronazgo, del mecenazgo, del mercado” (Chartier 1994: 21), lo que en términos bourdieanos se asemejaría al ajuste de la producción al mercado lingüístico y la comunidad académica para la cual se forma el tutorado, a fin de construir un nombre en el campo científico y llegar a ser autor de ciertos planteamientos.

Formación para el oficio de investigador

Formar para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría demanda un trabajo permanente, disciplina académica y uso pertinente del factor tiempo para generar productos reflexionados, sin dejar de gozar el proceso de búsqueda y descubrimiento. En este caso particular, tal proceso de búsqueda inicia con un interés general de conocimiento que sirve como punto de encuentro entre un investigador experimentado y un investigador en formación, para desarrollar una tutoría focalizada en la actividad de investigación y promover la interiorización del oficio de investigador.

La idea de hoy si no recuerdo mal era retomar lo que hay que re-trabajar del protocolo como para darle una vuelta de tuerca y dejarlo en condiciones de utilidad para ti, que tenga el sentido de lo que se supone tiene que ser, esa especie de ruta que tienes que transitar para lograr terminar la tesis en los tiempos que se supone tienes que terminar (T4t2).

En el análisis del dato es notorio el desarrollo de un proceso en espiral que parte de ciertas preocupaciones iniciales de conocimiento de la tutorada, pasa por la comprensión y la reflexión teórica y se retorna a hacer un replanteamiento del problema de investigación permeado por dicha comprensión; se percibe el inicio de un proceso de 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 para hacer avanzar el conocimiento existente.

La construcción del punto de vista y la elección del objeto de estudio

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, abarca el desarrollo de diversas reformulaciones a tal interés de conocimiento, para dejar asentadas con mayor precisión las motivaciones personales que condujeron a focalizar la mirada en esa idea, transformar dichas motivaciones en preguntas de tipo experiencial para

identificar temas focales, realizar un trabajo de abstracción que facilite el tránsito del plano experiencial al plano de los conceptos para precisar un tema de investigación adscrito a un campo de conocimiento específico, susceptible de ser abordado por la vía de la investigación rigurosa.

Lo que yo pido es que hagas un esfuerzo de abstracción, en términos conceptuales para que trates de pensar tu interés de investigación, ¿qué tema lo cobija en lo general?, en las ciencias sociales, en las ciencias de la comunicación, ¿en qué campo?, ¿cuál es tu gran tema?, pero necesitas hacer un trabajo de abstracción y enmarcarlo en un tema general (T4t4).

Dicho de otro modo, se trata de un trabajo de problematización, entendido sobre la base de los datos recuperados como una vía de sensibilización que conduce al problema de investigación, a la formulación concreta de la(s) pregunta(s) de investigación y la identificación de los términos involucrados en tales preguntas. Se trata de dar cuenta de la existencia real de un problema, de una comprensión errónea del tema que interesa indagar o de un vacío de conocimiento que se pretende llenar con el desarrollo de la investigación; proporciona algunos elementos que permiten precisar los criterios de elección del contexto y de los informantes clave.

Aquí te estoy hablando cómo el problema de investigación tiene que ser una especie de pregunta, donde tú plantees cómo debido a un conocimiento incompleto o a una comprensión errónea del tema que te interesa, es importante avanzar en el conocimiento de eso (T4t4).

Este dar cuenta de la existencia de un vacío de conocimiento es una actividad ineludible o “paso obligado” en cualquier investigación, involucra un trabajo de lectura teórica y de abstracción para construir en términos teórico-conceptuales lo que en sus inicios fue una experiencia personal. A este tipo de quehacer se refiere Lahire cuando argumenta que el investigador construye, organiza y formaliza ciertos hechos, le da forma a ciertos objetos de estudio carentes de visibilidad desde el punto de vista ordinario (2006: 31).

En el desarrollo de este gran quehacer denominado problematización, hay insistencias en formular la(s) pregunta(s) de investigación de tal forma que incorporen el referente empírico o realidad a estudiar, la premisa conceptual derivada del campo de estudio y la conjetura provisional construida al relacionar el referente empírico y la premisa conceptual, para precisar el foco de la investigación y reflexionar la amplitud, complejidad y suficiencia de la pregunta de investigación para ser abordada y resuelta en los tiempos definidos por el programa de doctorado.

La pregunta de investigación se debe formular y se articula a través de tres claves básicas: una es un referente empírico, decir cuál es la realidad a estudiar, otra es la premisa conceptual que se deriva del campo de estudio que te interesa y otra es una conjetura o hipótesis básica en torno a la relación construida entre el referente empírico y la premisa conceptual (L1C2).

Se insiste también en que los objetivos de investigación sean formulados en relación estrecha con las preguntas de investigación para que funcionen como guía hipotética que permita plantear las diversas acciones a desarrollar para su logro y favorezca su articulación con la actividad teórico-metodológica; de manera paralela, se insiste en que las hipótesis sean formuladas en términos de comprensión, a manera de una respuesta tentativa a la pregunta de investigación planteada, donde se consideren las implicaciones metodológicas que se derivarían para ser traducidas a observables.

Estamos formulando un piso hipotético que además te va a servir para formular las hipótesis de trabajo interpretativas, no de corte positivo de probar o disprobar, pero que te va permitir trabajar y explicarle a tu lector (T4t4).

Otro elemento a incorporar en este gran quehacer tiene que ver con la construcción de la justificación del problema de investigación, es decir, explicar en términos de conocimiento las posibles consecuencias sociales, educativas y/o institucionales que se derivarían de la ausencia de un avance en el conocimiento de ese problema de investigación planteado. Tal actividad comprende la articulación estrecha de aquellos elementos subjetivo-experienciales con los datos teórico-conceptuales derivados de la construcción del estado de conocimiento y de la base teórico-conceptual provisional, evitando caer en la justificación del problema de investigación sólo por la ausencia de estudios que lo aborden.

Creo que el primer ejercicio importante que habría que hacer sería que reflexionaras sobre los datos que aportan estos autores, en lugar de caer en un lugar común bastante extendido en las ciencias sociales, que tú aquí lo repites: son tan pocas las investigaciones que hay sobre el tema que tenemos que investigar (L1C2).

En el análisis del dato se percibe que la construcción del estado de conocimiento constituye una de las tareas centrales en la actividad de investigación, aporta al autor un conocimiento amplio y profundo sobre el tema objeto de estudio, lo perfila como especialista en tal tema, permite ubicar las fronteras del conocimiento existente sobre el asunto particular y utilizar los aportes retenidos para construir una discusión en la que se inscribe el investigador para desmarcarse de las posturas identificadas y asumir

un posicionamiento particular que facilite el avance en la construcción de una base teórico-conceptual.

Dicho de otro modo, proporciona ciertos referentes empíricos y teórico-conceptuales que permiten *abrir el espectro*, es decir, reconocer la complejidad del objeto de estudio, valorar la pertinencia y relevancia de algunos términos en el trabajo de investigación al reconocer su potencialidad explicativa, sus precisiones e imprecisiones para dar cuenta del objeto de estudio en construcción, asumir cierto grado de compromiso con aquellos términos considerados como clave para desarrollar un trabajo conceptual-relacional, dejando abierta la posibilidad de incorporar nuevos elementos conceptuales a lo ya asumido.

Yo creo que es muy importante que lo que vayas comprendiendo, no le pongas palomita de comprendido, déjalo abierto, porque siempre vamos a integrar otras cosas de lo que vamos después aprendiendo, no lo cierres como algo ya hecho y comprendido (T4t7).

De manera paralela, favorece el desarrollo de la práctica de la reflexividad como elemento clave que promueve un trabajo mental de ruptura epistemológica (Bachelard, 2007) de ciertos prejuicios iniciales, permite pasar al plano de la conciencia la manera en que se está involucrado con el objeto de estudio, dar cuenta, en la medida de lo posible, de aquellas estructuras mentales con las cuales se observa y analiza la realidad en estudio y estar en condiciones de rebasar la ilusión de la transparencia (Bourdieu *et al.*, 2007).

Cuando uno asume una posición reflexiva frente a una apariencia, frente a lo que se te presenta como una evidencia, uno lo que tiene que pensar es, ¿qué produce esa evidencia?, otra vez, tu historia personal, tus sentimientos; lo que en este punto es central es que quede claro con qué categorías mentales estás tratando de entender esto como investigadora (T4t7).

Los datos permiten apreciar que en este caso particular, la construcción del estado de conocimiento involucró un proceso de inmersión progresiva de la tutorada al campo de lo social, de familiarización teórico-conceptual para tomar cierto grado de distancia de su *background* psicológico y estar en posibilidad de pensar el problema de investigación y construir significados desde un enfoque sociológico.

En este proceso de transición gradual de una tradición científica disciplinaria a otra, se aprecia en la tutorada cierto estado de ansiedad y resistencia interna que genera una especie de “bloqueo mental”, el cual le impedía hacer distinciones sutiles entre los aportes teórico-conceptuales de los diversos autores agrupados en dicha tradición de conocimiento, distinciones de corrientes de pensamiento social al interior de ese campo

de conocimiento, tendencia a omitir autores por una supuesta repetición de contenidos sin llegar a armar una discusión con los planteamientos analizados; es decir, hay evidencias de una escasa interiorización de los argumentos teórico-conceptuales de los autores revisados, cuyo efecto se tradujo en una construcción insuficiente del objeto de estudio.

En ese momento estaba bloqueada, y así como que eran tantos nombres, que fulanito dice, bueno, cuáles son las aportaciones, dónde van, y de repente así que, es que no le entendiste nada; intenté cumplir con mis lecturas pero no fue suficiente; [...] me costaba trabajo ir centrando mi objeto de estudio ante la carencia de información, pero cada lectura que hacía, para mí era un horizonte nuevo de conocimiento (Ent1t4).

A circunstancias de esta naturaleza hace referencia De Ibarrola (citado en Moreno, 2000: 137), cuando señala que, para ella, la parte del problema y del objeto de estudio es la parte más difícil de la investigación, puesto que involucra cierto grado de síntesis teórica, metodológica y empírica, donde muchos estudiantes de posgrado se quedan parados.

En el análisis del dato se aprecia con suficiente nitidez la importancia de ajustar las prácticas de investigación a un código de ética científica donde se reconozcan los aportes de conocimiento que han realizado los autores y se dé cuenta de tales ideas de manera fidedigna y con honestidad; involucra el desarrollo de la humildad científica, el respeto a las ideas de los autores y de los lectores del documento producido.

Tengo que decirte Silvia que no citas, ni siquiera das las referencias, y para mí esa es una de las cosas más graves que un estudiante no sólo del doctorado sino de maestría y licenciatura puede hacer; esto te puede reprobar directamente y meterte en un problema legal (LIC1).

Cuando la práctica de la ética científica se transgrede o se ignora en la actividad de investigación, puede conducir a problemas de orden legal, al rechazo del investigador en formación por parte de la comunidad científica y los pares de formación, incluso, puede conducir a la reprobación en el programa de formación doctoral.

Estrategias de formación para la investigación

En la relación de tutoría para formar investigadores se aprecia la puesta en práctica de diversas y variadas estrategias de formación para la investigación orientadas hacia la tutorada, donde se desarrolla un *proceso formativo tridimensional en movimiento* puesto en práctica por la tutora de manera asociada a un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de hacer, pensar y decir sobre el quehacer científico.

En los procesos de *de-formación* se percibe en la tutorada un modo de plantear las ideas con escaso desarrollo, un ausente trabajo de sistematización de la información consultada, un escaso dominio formal del lenguaje escrito, así como una tendencia regular a pensar y explicar la comprensión de su objeto de estudio en términos psicológicos, producto de su *background* o formación académica previa a su incorporación al doctorado.

Frente a esta situación académica, la tutora inició un proceso de *re-formación*, de ruptura de *background* orientado a superar tales situaciones, apoyado en un trabajo de familiarización e inmersión gradual en una tradición de conocimiento social, para promover en la tutorada una actitud de apertura al aprendizaje de formas diferentes de inteligir un objeto de estudio, a la incorporación de un *background* teórico-conceptual distinto que marca los límites entre lo que es posible pensar y decir, pero que contribuyera a la evolución cualitativa del objeto de estudio y el enriquecimiento de los esquemas de percepción, apreciación y acción, para desarrollar el oficio de investigador de manera rigurosa.

No quiero que pienses en términos psicológicos; hay que pensar desde el punto de vista de la teoría social, más bien yo te diría, ponlo en suspenso porque vas a ver que al terminar el ciclo del doctorado vas a darte cuenta que enriqueciste mucho lo que aprendiste en psicología, pero que hay momentos en que no te sirve pensar con esas categorías (T4t7).

Este trabajo de ruptura epistemológica se ve apoyado por la puesta en *práctica de la mayéutica socrática* por parte de la tutora, como una estrategia clave de formación para la investigación que promueve el pensamiento y la reflexividad para explicar con mayor precisión el objeto de estudio en construcción.

Me gusta mucho trabajar con los alumnos en ayudarles como a parir su pregunta, formular su inquietud, ¿qué te gusta?, ¿qué quieres saber sobre esto?, y al mismo tiempo ayudarles a formular que uno no puede responder en términos científicos de cualquier manera una pregunta, sino que hay ciertas formas y cierta manera de pensamiento que nos sirve (Ent1t4).

Hay insistencias regulares sobre el dominio formal del lenguaje escrito y el desarrollo de un trabajo conceptual-relacional, donde se considere la amplitud, consistencia, claridad, precisión y expresividad reflexiva de tales productos escritos. Respecto del proceso de *trans-formación*, los datos analizados dan cuenta de cierto cambio en la tutorada en la forma de abordar la generación de conocimiento, un progreso incipiente en la construcción de sus propios argumentos en los documentos que genera, así como la puesta en práctica de la disciplina de sistematizar la información recolectada.

En este proceso formativo tridimensional en movimiento se percibe un alto grado de simultaneidad entre el proceso de de-formación y re-formación de los modos de proceder, hacer, percibir y decir de la tutorada; sin embargo, entre el proceso de re-formación y trans-formación, se manifiesta un *espacio transicional para la interiorización* de esos modos diferentes de proceder en la práctica de investigación sugeridos por la tutora; de manera paralela se observa que tal espacio transicional resultó ser insuficiente para que la tutorada lograra una especie de transformación o re-configuración mental, lo percibido da cuenta de una especie de *retorno recursivo* a las problemáticas académicas ya evidenciadas.

Capitales y disposiciones académicas

Sobre la base de la construcción teórico-conceptual bourdiana, en la relación de tutoría que aquí se analiza, se percibe que la tutora promueve de manera insistente la apropiación-construcción de significados sobre la base de los planteamientos de autores diversos consultados y la de-construcción de redes conceptuales, donde la tutorada realiza acciones tales como discutir, abstraer y analizar la vigencia, alcance empírico y pertinencia de ciertos términos para ser utilizados como categorías teóricas en la investigación.

Se insiste en la construcción de textos argumentativos con claridad, coherencia y suficiente capacidad explicativa, donde se dé cuenta del dominio formal de la escritura y un uso riguroso de los términos para hacer construcciones conceptuales con fundamento teórico; se insiste en que se realicen los matices y gradaciones pertinentes en las explicaciones, y se evite, en la medida de lo posible, plantear ideas genéricas y con escaso desarrollo, así como el recurso de un lenguaje metafórico que pueda producir un efecto de confusión, de imprecisión, es decir, la tutora promueve la apropiación de cierto capital lingüístico.

En un doctorado no se está hablando, estás escribiendo, entonces necesitas escribir con claridad y la escritura clara tiene que ver con ideas claras, porque entonces si tú lo lees después de haberlo escrito, te das cuenta de que allí falta muchísimo que explicar; cuando llegan al doctorado pasa esto, que tú estás teniendo que empezar a agarrar habilidades muy básicas, cuando lo que tendrías que estar pensando es en la teoría, no en cómo escribir (T4t8).

En este caso se aprecia un proceso de familiarización y apropiación gradual de un amplio sistema de estructuras teóricas complejas desde un enfoque social, que apoye la construcción de significados para comprender y explicar el objeto de estudio; dicho en términos bourdieanos, la tutora promueve la apropiación de un capital científico. Sausure (1945) refiere a operaciones constructivas de esta naturaleza cuando argumenta que el punto de vista crea el objeto.

No quiero que pienses en términos psicológicos, hay que pensar desde el punto de vista de la teoría social (T4t7).

A lo que hace referencia esta formulación es la introducción de un pensamiento teórico y metodológico fundamentado en una perspectiva de explicación de la realidad, más en la orientación de tratar de atrapar el sentido de las prácticas sociales y más en términos de comprensión y de conocimiento (Ent1T4).

En el análisis del dato es posible percibir que la tutora con cierto grado de complicidad de la tutorada, encauzó el desarrollo de la investigación-formación desde la lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento, orientada hacia la búsqueda de sentidos y la construcción de significados desde el punto de vista del actor. Desde esta lógica de investigación, la tutora insiste en la promoción del desarrollo e interiorización de una *serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo*.

Al inicio del trabajo de investigación-formación es posible apreciar que la tutora promueve en la tutorada el desarrollo de ciertas *disposiciones lingüístico-gramaticales*: dominio formal del lenguaje escrito, aplicación pertinente de la gramática y la sintaxis, uso riguroso del lenguaje, utilización equilibrada 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, el desarrollo de un estilo de escritura donde se considere la amplitud, consistencia, claridad, precisión y expresividad reflexiva de los productos escritos; evitar el planteamiento de ideas genéricas y con escaso desarrollo, así como el recurso de un lenguaje metafórico que pueda producir un efecto de confusión e imprecisión, cuidar la estructura interna del documento.

De manera paralela se percibe que la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones para la percepción-reconocimiento*: a) de la naturaleza del objeto de estudio y b) la construcción mental de vías de acceso a tal objeto de estudio. La primera incluye la apropiación de la tradición cualitativa de investigación, la incorporación de un herramienta teórico-conceptual para re-dimensionar el fenómeno en estudio, reconocer sus dimensiones y posibles límites, precisar las categorías teóricas centrales que describen tal objeto, asumir cierto grado de compromiso con tales términos clave y dejar abierta la posibilidad de incorporar nuevos elementos conceptuales a lo ya comprendido, construir la perspectiva teórica que orientará la comprensión-explicación del objeto de estudio, el re-planteamiento de la(s) pregunta(s) de investigación y las hipótesis planteadas.

La construcción mental de vías de acceso al objeto de estudio comprende un trabajo de problematización, de planteamiento de la dificultad o vacío de conocimiento existente, la justificación del problema, el planteo de ciertas preguntas de investigación en términos de apertura al conocimiento, articular el foco de conocimiento con los

objetivos y las posibles hipótesis planteadas, ubicar el interés de conocimiento en un tema general, en un campo disciplinario y en una línea de investigación específica para vislumbrar el terreno a trabajar y el posible posicionamiento teórico-metodológico que orientará la investigación; abarca la construcción de un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno en estudio, la definición del enfoque de investigación, pensar el diseño de investigación y la construcción de las características principales de los informantes.

En este caso particular, el análisis del dato permite percibir que, de manera asociada a la construcción del aparato crítico, la tutora promueve el desarrollo de ciertas *disposiciones de orden epistemológico*. Las disposiciones epistemo-paradigmáticas comprenden asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado, y reconocer la presencia de la subjetividad del investigador en la generación de conocimiento.

Las disposiciones epistemo-fundacionales tienen que ver de manera directa con aprender a dialogar con los textos a la luz del objeto de estudio y desarrollar una forma de pensamiento y de proceder sustentada en el cuestionamiento, la reflexión y la comprensión de los planteamientos de los autores; abarca el aprendizaje de la incorporación crítica de la crítica.

Pensar que la investigación científica no es una ratificación del saber común, sino un brinco cualitativo que tiene que ver con pensar la realidad desde otro lado y con otros instrumentos (Ent1T4).

Las disposiciones epistemo-constructivas abarcan el uso crítico y problematizador de la teoría, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio, el desarrollo de un trabajo conceptual-relacional e incluye la práctica de la reflexividad y de la objetivación.

Lo que trata en esencia el proceso de reflexividad no es lo que los psicólogos entienden como subjetividades, sino esa parte que tiene que ver con no tener claras las estructuras mentales de las cuales estoy observando la realidad (T4t7).

Cuando los avances de investigación de la tutorada dan la pauta para avanzar en la explicación sobre el trabajo analítico del material empírico que se recupera a razón de un objeto de estudio específico, la tutora lo convierte en una ocasión especial para promover el desarrollo de ciertas *disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido*: aprender a construir rutas de comprensión, poner en relación teoría y empiria para generar explicaciones de sentido posibles a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s), argumentar con fundamento teórico las afirmaciones.

Como tales disposiciones adoptan un estado de concreción en la comunicación escrita, resulta de gran relevancia poner en práctica el pensamiento escrito y la escritura pensada, es decir, una forma de pensamiento lógico, coherente, con un desarrollo reflexionado de los argumentos que se sostienen; como señala Barthes “pensar y escribir son una sola cosa, la escritura es un ser total” (1987: 193).

Puedes empezar aquí ya a manejar tus referentes teóricos con este lenguaje académico que necesitamos incorporar como algo propio encarnado en nosotros, es decir, tenemos que desarrollar el hábito de pensar y de escribir en términos académicos, entonces no podemos hablar de un autor sin dar la referencia que implica el texto que estamos construyendo (T4t4).

De manera similar, es posible apreciar que durante el trabajo de investigación-formación la tutora promueve la generación de ciertas *disposiciones actitudinales*: disciplina del registro de ideas y sistematización de la información, la práctica de un código de ética científica donde se reconozcan los aportes de conocimiento de ciertos autores y se dé cuenta de tales ideas de manera fidedigna y con honestidad, actitud de disciplina de trabajo, el uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con espacios para la reflexividad y la revisión de los productos generados, la promoción del desarrollo de la autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación.

Cabe mencionar que en el análisis del dato se alcanza a apreciar la promoción del desarrollo de ciertas *disposiciones de orden evaluativo*: valorar la pertinencia de ciertos aportes teóricos-conceptuales para comprender el objeto de estudio, identificar conceptos problemáticos cuyo significado sea impreciso aun para quienes discuten el tema, realizar reestructuraciones conceptuales y replanteamientos mentales que favorezcan la re-construcción interna del propio objeto de estudio, considerar las implicaciones metodológicas que se derivarían al traducir las hipótesis planteadas en observables. A continuación, en la tabla 5, se presenta un cuadro integrador de las disposiciones académicas para el oficio de investigador que se promueve desarrolle e interiorice la tutorada de manera asociada a esta relación de tutoría.

Tabla 5
Cuadro integrador de disposiciones académicas

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
Inicio	<i>Disposiciones lingüístico-gramaticales</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Dominio formal del lenguaje escrito. b) Uso pertinente de la gramática y la sintaxis. c) Uso riguroso del lenguaje.

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
		<p>d) Uso equilibrado de los términos o conceptos.</p> <p>e) Analizar y cuestionar el alcance empírico de tales términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa.</p> <p>f) Matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación.</p> <p>g) Desarrollo de un estilo de escritura que considere la amplitud, consistencia, claridad, precisión y expresividad reflexiva de los productos escritos.</p> <p>h) Evitar el planteamiento de ideas genéricas, con escaso desarrollo y el recurso de un lenguaje metafórico que pueda producir un efecto de confusión e imprecisión, y cuidar la estructura interna del documento.</p>
	<p><i>Disposiciones para la percepción-reconocimiento</i></p>	<p>a) <i>De la naturaleza del objeto de estudio:</i> incluye la apropiación de la tradición cualitativa de investigación, la incorporación de un herramental teórico-conceptual para re-dimensionar el fenómeno en estudio, reconocer sus dimensiones y posibles límites, precisar las categorías teóricas centrales que describen tal objeto, asumir cierto grado de compromiso con tales términos clave y dejar abierta la posibilidad de incorporar nuevos elementos conceptuales a lo ya comprendido, construir la perspectiva teórica que orientará la comprensión-explicación del objeto de estudio, el re-planteamiento de la(s) pregunta(s) de investigación y las hipótesis planteadas.</p> <p>b) <i>La construcción mental de vías de acceso a tal objeto de estudio:</i> comprende un trabajo de problematización, de planteamiento de la dificultad o vacío de conocimiento existente, justificación del problema, planteo de ciertas preguntas de investigación en términos de apertura al conocimiento, articular el foco de conocimiento con los objetivos y las posibles hipótesis planteadas; ubicar el interés de conocimiento en un tema general, en un campo disciplinario y en una línea de investigación para vislumbrar el terreno a trabajar y el posible posicionamiento teórico-metodológico que orientará la investigación, construir un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno en estudio, precisar el enfoque de investigación y su diseño metodológico, construir las características principales de los informantes.</p>
<p>Construcción del aparato crítico</p>	<p><i>Disposiciones de orden epistemológico</i></p>	<p>a) <i>Epistemo-paradigmáticas:</i> asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado, reconocer la presencia de la subjetividad en la generación de conocimiento.</p> <p>b) <i>Epistemo-fundacionales:</i> aprender a dialogar con los textos a la luz del</p>

Momento de la investigación	Disposiciones	Elementos disposicionales
		<p>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, y aprender a incorporar de manera crítica la crítica.</p> <p>c) <i>Epistemo-constructivas</i>: uso crítico y problematizador de la teoría; realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio, desarrollo de un trabajo conceptual-relacional; practicar la reflexividad y la objetivación.</p>
Análisis del material empírico y construcción de explicaciones de sentido	<i>Disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido</i>	<p>a) Aprender a construir rutas de comprensión.</p> <p>b) Poner en relación teoría y empiria para generar explicaciones de sentido posibles a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).</p> <p>c) Argumentar con fundamento teórico las afirmaciones.</p>
Evolución de la investigación	<i>Disposiciones actitudinales</i>	<p>a) Disciplina del registro de ideas y sistematización de la información.</p> <p>b) La práctica de un código de ética científica donde se reconozcan los aportes de conocimiento de ciertos autores y se dé cuenta de sus ideas de manera fidedigna y con honestidad.</p> <p>c) Actitud de disciplina de trabajo.</p> <p>d) Uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con espacios para la reflexividad y la revisión de los productos generados.</p> <p>e) Promoción del desarrollo de la autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación.</p>
	<i>Disposiciones de orden evaluativo</i>	<p>a) Pertinencia de los aportes teóricos-conceptuales para comprender el objeto de estudio.</p> <p>b) Identificar conceptos problemáticos cuyo significado sea impreciso aun para quienes discuten el tema.</p> <p>c) Realizar reestructuraciones conceptuales y replanteamientos mentales que favorezcan la re-construcción del objeto de estudio.</p> <p>d) Considerar las implicaciones metodológicas que se derivarían al traducir las hipótesis en observables.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Algunos rasgos de violencia simbólica

En el proceso de formación para el oficio de investigador que se desarrolla de manera asociada a esta relación de tutoría, se observa que la tutorada inició la formación doctoral con un interés de investigación enfocado hacia aspectos sociales: perspectiva

de género y redes sociales, pero abordado con ciertas categorías teóricas psicológicas; esta especie de incongruencia interna, se infiere, condujo a la tutora a promover en la tutorada el desarrollo de un pensamiento social con el cual mirar y hacer evolucionar el objeto de estudio.

No quiero que pienses en términos psicológicos; hay que pensar desde el punto de vista de la teoría social, más bien yo te diría, ponlo en suspenso porque vas a ver que al terminar el ciclo del doctorado vas a darte cuenta que enriqueciste mucho lo que aprendiste en psicología, pero que hay momentos en que no te sirve pensar con esas categorías (T4t7).

Los datos recuperados permiten apreciar la manera en que la acción pedagógica de la tutora produjo cierto grado de *inducción arbitraria* a la nueva perspectiva del problema de investigación de manera asociada a un proceso de ruptura de *background* e inmersión-apropiación de un cuerpo de conocimientos teórico-conceptuales desde un enfoque social, para que la tutorada se situara de otro modo frente a la producción de conocimiento.

Se trata de una especie de *violencia epistémica*, entendida sobre la base de los datos como una alteración y búsqueda de enriquecimiento de los *habitus* primarios del investigador en formación, genera en quien lo padece una especie de lucha interna para desechar o poner en suspenso el discurso previo incorporado; abarca cierto grado de intimidación y limitación entre lo que es posible pensar y decir a razón del objeto de estudio en construcción.

Todavía estoy tratando de quitarme la parte del discurso feminista que todavía traigo muy arraigado, y tratar de ser lo más alejada de ese pensamiento (E4t8).

Estos datos parecen señalar lo que Bourdieu refiere con tanta insistencia al argumentar que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica (1970: 19); dicho de otra manera, los datos referidos dan pistas sobre la existencia de algunos rasgos de violencia simbólica. A manera de rasgo de lo que comprende la violencia simbólica, en el análisis del dato se aprecia que la tutorada manifiesta cierto consentimiento explícito para que su tutora despliegue una actitud crítica en la revisión de sus productos; de manera asociada a este consentimiento, se percibe el despliegue del juicio del buen hacer científico bajo el formato de sugerencias u observaciones que aporten al crecimiento académico y al avance en el desarrollo de la investigación, sin pretensiones de agresión a la persona.

Como me pediste que fuera crítica, fui, entonces, te voy a pedir un favor, necesito que leas todo lo que viene en rojo; no tiene ninguna intención de calificar, de juzgar lo que

tú hiciste, sino solamente de empujarte más para que tú puedas ser más suelta para formular (T4t4).

Estos datos parecen indicar lo que Bourdieu ha argumentado a razón de lo que ocurre al interior del sistema de enseñanza, donde toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, donde es posible percibir que los receptores de tal acción pedagógica se muestran dispuestos a recibir e interiorizar el mensaje, la información, la formación (1970: 37).

Otro rasgo posible de violencia simbólica tiene que ver de manera directa con la manifestación de una especie de *contraviolencia simbólica*, es decir, de transgresión y violencia de las prácticas académicas de las investigadoras integrantes del comité tutorial, manifiesto por la tutorada en una actitud de compromiso insuficiente en la relación de tutoría y entrega extemporánea de los avances de investigación para su retroalimentación.

Quiero sugerirte que por acto de respeto a mi trabajo como académica, no vuelvas a dar por hecho que voy a leer tu trabajo si no me consultas si te lo puedo recibir posterior a la fecha estipulada por el doctorado; es la segunda vez que sucede y no debe suceder (L1C2).

Este elemento deja ver cierto grado de transgresión del trabajo pedagógico asociado a un modo de inculcación y un tiempo de formación legítimo, que la autoridad pedagógica (comité tutorial) ha considerado como necesario y suficiente para producir la forma realizada del *habitus* (Bourdieu, 1970: 50).

Rito de legitimación: el coloquio de investigación

En algunas ocasiones la figura del comité tutorial adquiere visibilidad por la vía de reuniones particulares concertadas a petición de la tutora y la tutorada, sin embargo, en este caso particular, lo recurrente es que sea visible por la vía de los coloquios de investigación. El análisis del dato obtenido en este espacio académico permite apreciar que la tutorada en su participación regular en esta experiencia observa *in vivo* ciertos modos de asumir y hacer la actividad de investigación, recibe, por parte de los integrantes del comité tutorial, señalamientos de ausencias y ciertos reforzamientos en el modo de proceder científico, sugerencias de orden teórico, metodológico, lingüístico y de bibliografía especializada que en algunas ocasiones resultan o no pertinentes a los fines de la investigación.

Cuando uno viene a los coloquios, uno no viene nada más a recibir comentarios sobre el tema; muchas veces el problema de los estudiantes de doctorado es que para ellos lo

importante es su tema de investigación; por supuesto que es importante, pero no nada más es eso, sino una serie de cuestiones que rodean la práctica de investigación que tiene que ver con cuestiones éticas, códigos de comportamientos dentro del mundo de la investigación (T4C1).

En este espacio académico se promueve la familiarización de la tutorada con la convención retórica de la comunidad académica, la práctica de la exposición clara y sintética de las ideas, el uso eficiente del tiempo, la discusión académica argumentada, la escucha atenta, la incorporación crítica de la crítica y la tolerancia al disentimiento como experiencia formativa y de crecimiento, rasgos que lo hacen notar como fuente de aprendizajes.

Como rito académico, en ciertas ocasiones el coloquio de investigación se convierte en un *espacio propicio para la lucha científica*, el juego de poder y la subordinación de los tutorados a la autoridad científica de algunos integrantes del comité tutorial, donde el diálogo académico se reduce a la escucha atenta de puntos de vista a veces disímiles, que dejan al investigador en formación no sólo en un estado de confusión, sino en condiciones psicológicas alteradas, donde el tutorado requiere poner en práctica la capacidad de mediación y apertura a tales puntos de vista y el desarrollo de una actitud crítica-reflexiva para tomar decisiones argumentadas que apoyen el avance de la investigación.

En estos niveles de las instituciones académicas, si hay algo que está en juego es el prestigio, el poder y ese tipo de cosas; hay investigadores más conscientes y se mantienen más a salvo, pero quienes tienen intenciones de acumular puntos y prestigio son tremendos, hay ocasiones que he tenido ganas de salirme de los coloquios y de los seminarios porque el juego de poder que a veces usan, en términos psicológicos terminan dejando a los alumnos en unas condiciones que yo digo, cómo pueden recurrir a eso en lugar de apoyar y de retroalimentar, hay una actitud como de decir no sirves para esto, mejor retírate (Ent1T4).

Circunstancias de esta naturaleza hacen notar lo que Bourdieu (1976, 2003b) ha planteado con tal insistencia, al referir que el campo científico se asemeja a una arena de lucha, a un campo de batalla entre investigadores, donde se enfrentan construcciones sociales competidoras. En el coloquio de investigación, cuando se logra el diálogo académico y la participación activa entre los miembros del comité tutorial, puede ocurrir que el tutorado perciba en ellos ciertas actitudes de violencia simbólica y asuma una actitud de indisposición a la escucha atenta y a la incorporación crítica de la crítica; lo cual deja escasas posibilidades para el crecimiento intelectual, la movilización del pensamiento y la interiorización de ciertas disposiciones académicas para el oficio de investigador.

Cuando a mí se me llamó la atención lo que hice fue blindar mis oídos; en el segundo coloquio no era nada positivo, no aprendía nada, y si soy honesta, el trabajo que me regresó el lector el primer semestre no lo leí porque sabía que me iba a ofender y dañar más; las primeras hojas las revisé y el tipo de escritura y todo se manejaba como cierto enojo (Ent1t4).

Puede ocurrir que el coloquio de investigación, al fungir como un espacio de evaluación académica de los avances de investigación del tutorado y de toma de decisiones sobre su permanencia o no en el programa de doctorado, se convierta en un espacio para la *simulación* de avances de investigación, donde se incorporen productos finales de los seminarios de formación general sin un tratamiento previo y con escasa pertinencia a los fines de la investigación y la meta planteada para tal coloquio; elemento que deja ver el desarrollo de un trabajo con escasa organización y disciplina, carente de reflexividad.

Bueno, sobre la revisión de lo que tú llamas planteamientos teóricos de género, eso también lo veo muy poco trabajado; yo no sé si este trabajo que aquí se presenta era para otra asignatura, yo no lo sé, pero me da la impresión que es para otra asignatura y no un avance realmente de tu estado de la cuestión propiamente dicho (L1C1).

Aun con estas situaciones adversas manifiestas en los coloquios de investigación, se percibe que cuando hay una intencionalidad de formación, de promover aprendizajes en el tutorado, se invita a gozar el proceso de formación para la investigación, a asumir una actitud proactiva, con entusiasmo y profundidad, no sólo para hacer evolucionar el trabajo de investigación, sino para lograr concluir la formación doctoral; es decir, se mantiene vigente como espacio académico que contribuye a la formación para el oficio de investigador, no obstante se reconoce la necesidad de incorporar ciertas recreaciones en su dinámica de desarrollo.

Consideraciones de cierre

En coincidencia con los hallazgos de Sayed *et al.* (1998), Grant (2003), Ives y Rowley (2005), Moreno (2006), Murphy *et al.* (2007), Wright *et al.* (2007), los datos analizados permiten inferir que el proceso de formación para el oficio de investigador que aquí se ha desarrollado de manera asociada a la relación de tutoría, se ha construido sobre la base de la comprensión de lo que supone para la tutora y la tutorada una formación doctoral, la tutoría para formar investigadores y la enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Los datos analizados dan cuenta de un escaso diálogo o punto de encuentro entre tales creencias y comprensiones que la tutora y la tutorada han construido sobre tales aspectos, manifiesto en un discurso sin diálogos en la relación de tutoría, acercamientos

tímidos permanentes, distantes en términos de escasa presencia física y ausencia de espacio psicológico, así como la manifestación de situaciones problemáticas diversas en la tutorada en un periodo de tiempo considerable; especie de estado de desilusión progresiva que atraviesa por discontinuidades, rupturas y escasos avances de investigación, se orienta hacia la frustración del logro del objetivo de la formación doctoral y continúa hasta provocar la salida obligatoria del investigador en formación del programa de doctorado.

Los datos dejan ver un proceso delicado y complicado en la promoción y desarrollo de la independencia y autonomía intelectual de la tutorada, complejizado por las diversas problemáticas académicas manifiestas en un periodo de tiempo considerable, donde el proceso de formación fue transformado en una experiencia desagradable, acompañada de cierto sentimiento de marginación y frustración por la espera de ciertas actitudes de dirección por parte de la tutora en la propuesta de ideas y métodos a ser utilizados para el desarrollo de la investigación; actitudes poco pertinentes para el logro de este objetivo.

Este caso permite apreciar que, de manera asociada a la relación de tutoría, el espacio transicional para la interiorización de los nuevos modos de proceder en la actividad de investigación, resultó ser insuficiente para lograr su interiorización y puesta en práctica hasta llegar a conformar una transformación o re-configuración mental. Lo evidente es un retorno recursivo a las problemáticas manifiestas en el desarrollo de la investigación, asociadas a un desgaste académico, psicológico y emocional, producto de su incorporación a un campo de conocimiento disciplinar distinto y distante de su formación académica de base, donde se exigen unos *habitus científicos* también distintos a los ya incorporados.

Hay evidencias de una insuficiente apropiación-dominio de la tradición científica de conocimientos disciplinares propios del campo educativo, un escaso dominio de un amplio sistema de estructuras teóricas complejas relacionadas de manera directa con su objeto de estudio y un insuficiente reconocimiento y apego a las reglas de este campo, a sus juegos y sus apuestas. Tales insuficiencias permiten explicar la denegación de la “tarjeta de crédito académico” para entrar al campo científico de la investigación educativa, puesto que sin capital científico suficiente no hay tarjeta de crédito académico como investigador. Con un escaso capital científico y un insuficiente *habitus lingüístico*, las posibilidades de generación de conocimiento de frontera y de construcción de un nombre en el campo científico para ser reconocido como autor de ciertos planteamientos, resultan ser escasas.

Estos elementos hacen notar que el desarrollo de la formación para el oficio de investigador se realiza en un interjuego con los procesos personales de los tutorados; aspectos que invitan a reflexionar sobre las condiciones académicas, económicas, personales, emocionales y experienciales con las cuales se emprende una formación de esta naturaleza.

En términos de formación para el oficio de investigador, en esta relación de tutoría se da cuenta de la promoción del desarrollo e interiorización de disposiciones lingüístico-gramaticales, así como para la percepción-reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio y la construcción de vías de acceso a tal objeto; condiciones de orden epistemológico, para la construcción de explicaciones de sentido; disposiciones actitudinales y de orden evaluativo.

Respecto del coloquio de investigación, se percibe un desarrollo que transita entre la formación, la lucha científica, la violencia simbólica, la subordinación a la autoridad científica, la simulación y ciertas actitudes de indisposición a la escucha atenta y a la incorporación crítica de la crítica; elementos que hacen notar la necesidad de implementar ciertas innovaciones para dinamizar su desarrollo con mejoras sustanciales.

CAPÍTULO IV

El papel de la tutoría en la formación de *habitus científicos*

Tutoría para formar investigadores de la educación

El análisis de las prácticas de tutoría para formar investigadores en el nivel de estudio de doctorado en educación permite percibir que dicha relación asume la forma de un espacio íntimo de interlocución crítica y de formación práctica entre tutor y tutorado, donde se dialoga sobre los diversos asuntos que abarca la formación doctoral, se piensan con el otro las diversas tareas que comprende el desarrollo de la investigación rigurosa y se apoya y vigila muy de cerca la realización de cada una de esas tareas, se revisan y retroalimentan de forma permanente y con sentido crítico los avances generados, se promueve la evolución del pensamiento crítico-reflexivo y creativo, se deja cierto margen de libertad y de distancia para promover en los tutorados el desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual.

En los casos analizados, la relación de tutoría tiende a iniciar con cierto grado de timidez, avanza hacia la construcción de un trabajo conjunto de inter-cooperación sostenido por la presencia del sentido humano-social, hasta alcanzar algún nivel de desarrollo académico, personal y experiencial entre los involucrados que incida en el logro del objetivo de la formación doctoral; en ella convergen algunos procesos personales y emocionales, creencias y expectativas del tutor y el tutorado respecto de la formación doctoral, la formación para el oficio de investigador y la práctica de tutoría, las cuales intervienen en la construcción de identificaciones, tensiones, encuentros y desencuentros mutuos, producto de la historia individual, los trayectos de formación desiguales y las diferencias en especie y volumen de capital científico acumulado por cada agente de la tutoría.

Como relación interhumana e intersubjetiva, la relación de tutoría reclama un reconocimiento mutuo de la otredad, saber con qué referentes biográficos, académicos y experienciales participa el otro en el ámbito académico, conocer sus actitudes personales en este contexto y sus posibilidades de crecimiento, para entonces, estar en condiciones

de desarrollar procesos más pertinentes de comunicación y de socialización académica del oficio de investigador.

La lectura de cada caso permite percibir que el desarrollo de una relación de tutoría de esta naturaleza, con un conocimiento escaso del otro y carentes lazos de confianza en ese otro, reduce las posibilidades de inter-comprensión y de socialización académica del oficio de investigador, lo más factible es que se susciten encuentros físicos sin punto de encuentro académico, se lleven a cabo discursos sin diálogo, se genere el rompimiento de la relación de tutoría, el cambio de tutor, o la frustración de la formación doctoral del tutorado.

Estos elementos hacen notar el carácter complejo y multidimensional de la relación de tutoría, donde los tutores requieren asumir cierta actitud de apertura y flexibilidad para desarrollar una *tutoría a la carta* que incorpore las necesidades y capacidades académicas, personales y emocionales del tutorado, sus niveles de independencia y autonomía intelectual, los niveles de participación y compromiso con la formación doctoral, la disposición al diálogo académico para desarrollar la socialización académica de este oficio, e involucre cierto grado de equilibrio entre la distancia social y emocional, y entre rigor académico y comprensión de la dimensión personal del tutorado.

La lectura global de los casos ha permitido percibir que en la construcción progresiva de la relación de tutoría para formar investigadores hay un punto de inicio bastante preciso, pero se desconoce el rumbo u orientación que tomará y el tipo de desenlace en que concluirá. En esta zona oscura o rango dimensional variable de la tutoría, se aprecia el desarrollo de interacciones con matices y estilos diversos, niveles de participación variados, niveles de dependencia e independencia diferenciados, productos de investigación con niveles de calidad diversos y notables diferencias en el logro del objetivo de la formación doctoral.

Es posible observar que la relación de tutoría en el nivel de estudio de doctorado en educación se orienta al desarrollo de procesos socio-cognoscitivos inter e intra-psicológicos (Wertsch, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1998), mediados por ciertos andamiajes que promueven la familiarización del tutorado con la convención retórica, las posturas epistemológicas y la visión del mundo de la propia disciplina para que comprenda de mejor manera el proceso de investigación y transite de un estado de consumidor a uno de productor de conocimiento.

Es decir, se percibe un proceso de acompañamiento cercano e inmersión gradual del tutorado en la cultura científica por la vía de su involucramiento en seminarios especializados y su participación activa en prácticas de investigación, donde se promueven procesos de socialización e interiorización individual de una forma distinta de abordar la producción de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa, la cual se ve nutrida y reforzada por la revisión y retroalimentación crítica de los avances de investigación, por la incorporación crítica de la crítica que realizan los integrantes del comité tutorial

a tales avances, por la promoción del desarrollo gradual de la autonomía e independencia intelectual y la puesta en práctica de ciertas estrategias de formación para este oficio.

En especial, algunos casos analizados permiten percibir un proceso delicado y complicado en la promoción del desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual de los tutorados de manera asociada a la relación de tutoría, la cual se dificulta más en quienes muestran evidencias escasas de desarrollo de las cualidades académicas requeridas para este nivel de estudio, aunado a sentimientos de marginalización y frustración por la espera de propuestas y dirección en las ideas y métodos a aplicar en su investigación.

Este proceso de acompañamiento e inmersión gradual del tutorado en la cultura científica se ve fortalecido por la movilización de cierto capital social de alcance nacional e internacional por parte de los investigadores-tutores, para que sus tutorados obtengan algún beneficio académico, por ejemplo, agilizar la conformación de algún comité tutorial, para acceder de forma rápida y eficiente a cierto material bibliográfico relevante para la construcción del objeto de estudio, para establecer vínculos académicos directos con los autores que leen, para contactar informantes clave y promover la incorporación gradual del tutorado al campo de la investigación educativa.

Socialización académica del oficio de investigador educativo

En la lectura de los casos presentados es notorio que de manera asociada a la relación de tutoría, la socialización del oficio de investigador educativo demanda un trabajo constante y permanente, autoexigencia y disciplina académica, organización y uso pertinente del factor tiempo para generar productos reflexionados, sin dejar de gozar el proceso de búsqueda y descubrimiento; favorece el desarrollo de una formación práctica centrada en la actividad de investigación, donde se promueve un trabajo de intelección, de reflexión teórica que apoye la evolución cualitativa de cierto interés inicial de conocimiento hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio.

El lector habrá percibido en cada caso analizado que en este proceso de socialización del oficio de investigador educativo, los tutorados o investigadores en formación desarrollan e interiorizan de manera práctica ciertas disposiciones académicas para este oficio, es decir, por *participación práctica* en la praxis de investigación legítima que desarrollan los investigadores-tutores; otras disposiciones son interiorizadas por *agenciamiento* o *apropiación personal*, de manera asociada a una actitud de autoexigencia, otras más son desarrolladas e interiorizadas por *habituación* a la experiencia de la relación de tutoría y de los coloquios de investigación, donde se suscitan, en algunos casos, ciertas coherencias y/o contradicciones en los procesos de socialización, como producto del cruce de las relaciones de formación entre tutor-tutorado, tutorado-comité tutorial y tutorado-pares de formación.

La relación tutor-tutorado

En el proceso de socialización académica del oficio de investigador de manera asociada a la relación tutor-tutorado, se aprecia en las insistencias de quienes fungen como tutores, que la generación de conocimiento por la vía de la investigación se ve promovida y nutrida por la incorporación de diversas lecturas teóricas: teórico-conceptuales, teórico-metodológicas, teórico-técnico-instrumentales, las cuales favorecen la construcción de un *utillaje teórico* o una especie de *estructura mental* “desde” la cual construir un objeto de estudio, buscar las soluciones posibles al problema planteado y evaluar las soluciones desplegadas a razón de tal objeto de estudio construido.

Tiene que ver con que el investigador en formación se apropie de una tradición científica de conocimiento (Sánchez, 2000) de ciertos marcos teóricos-metodológicos-lingüísticos que sirvan de base para mirar la realidad con mayores elementos de comprensión, tomar decisiones metodológicas con fundamento teórico y realizar operaciones analíticas y de interpretación sobre la base de ciertos argumentos, para entonces, construir explicaciones de sentido con rigor científico, donde se ponga en obra el capital científico y el capital lingüístico interiorizado.

De manera paralela, en los casos analizados es notorio que la actividad de investigación involucra acercamientos sucesivos múltiples y retornos reflexivos diversos y variados, los cuales favorecen procesos de rompimiento y construcción, puesto que no hay ruptura epistemológica sin construcción, es decir, favorece el desarrollo de rotura de aquellos obstáculos epistemológicos que impiden comprender los aspectos problemáticos focales de un fenómeno en estudio, así como sus dimensiones y su naturaleza compleja; tales procesos de ruptura y construcción se ven promovidos por la puesta en práctica de un alto grado de reflexividad, la cual demanda la puesta en práctica de la crítica, el cuestionamiento y el desarrollo de ejercicios de-constructivos de significados desde la lógica del investigador-autor, para entonces estar cada vez más cerca de lo que Zemelman denomina como el desarrollo de un pensamiento no parametral y el uso crítico y problematizador de la teoría.

En esta misma línea de argumentación, las insistencias de las tutoras en la relación de tutoría permiten percibir que en la práctica de la investigación social, en la cual se encuentra adscrita la investigación educativa, se reconoce que el investigador mantiene cierto grado de involucramiento con su objeto de estudio; tal condición demanda que, en la generación de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa, se dé cuenta de tal o implicación, pero de manera paralela se desplieguen procesos de distanciamiento analítico-mental, lo que equivaldría en términos bourdieanos a objetivar al sujeto de la objetivación y objetivar la relación subjetiva con el objeto de estudio.

La puesta en práctica de estos elementos claves en la actividad de investigación por parte de los tutorados favorece el desarrollo de un proceso en espiral que promueve la evolución cualitativa del interés inicial de conocimiento, transita por la comprensión

y la reflexión teórica y se retorna al replanteamiento del problema de investigación permeado por tal comprensión; de esta manera se propicia que los tutorados construyan de forma gradual el punto de vista y la elección-construcción del objeto de estudio, busquen las soluciones posibles al problema planteado y evalúen tales soluciones desplegadas.

La construcción del punto de vista

Como insisten las tutoras, construir un punto de vista con el cual comprender el interés inicial de investigación y promover su evolución hasta que alcance la forma de un objeto de estudio, comprende el desarrollo de diversas reformulaciones a tal interés de conocimiento hasta que queden planteadas las inquietudes que condujeron a dirigir la atención sobre tal o cual fenómeno; conlleva a realizar un proceso de transformación de tales inquietudes hacia un tema de investigación que favorezca el tránsito del plano de las experiencias al de los conceptos, para precisar con bases teórico-conceptuales un objeto de conocimiento, susceptible de ser abordado por la vía de la investigación.

Como se ha señalado con mayor precisión en algunos casos se trata de un trabajo de problematización, entendido sobre la base de los datos construidos como una vía de sensibilización que conduce al planteamiento del problema, a la formulación concreta de la(s) pregunta(s) de investigación y la identificación de los términos involucrados en tales preguntas.

Plantear el problema es una actividad ineludible o “paso obligado” en cualquier investigación, puesto que constituye la génesis del acto mismo de indagación, involucra el planteamiento de la dificultad o vacío de conocimiento existente que se pretende llenar con tal investigación; por insistencia de los tutores es sugerente que se precise en términos de cuestionamientos con apertura al conocimiento, comprende un trabajo de lectura teórica y de abstracción para construir en términos teórico-conceptuales lo que en sus inicios fue una experiencia personal; conlleva un proceso de formalización de ciertos hechos, de construir un objeto de estudio carente de visibilidad desde el punto de vista común u ordinario.

Por insistencia regular de algunas tutoras e investigadores-lectores, las preguntas de investigación requieren ser formuladas de tal manera que sea posible distinguir en ellas la realidad a estudiar, la premisa conceptual y la conjetura provisional. Con tales elementos se espera que el foco de la investigación sea planteado con mayor precisión, se reconozca la amplitud, complejidad y suficiencia del objeto de estudio para ser abordado y resuelto en los tiempos definidos por el programa de doctorado; de manera paralela se espera que el planteamiento de tales preguntas promueva la reflexión sobre sus implicaciones metodológicas y analíticas, de tal manera que se tenga un primer acercamiento analítico-reflexivo sobre los posibles criterios de elección del contexto y los sujetos de investigación.

Otro elemento en el cual insisten las tutoras es en la incorporación de la justificación del problema de investigación, es decir, explicar en términos de conocimiento las posibles consecuencias sociales, educativas y/o institucionales que se derivarían de la ausencia de un avance en el conocimiento acerca de ese problema planteado, sin caer en su justificación sólo por la supuesta ausencia de estudios que lo aborden; dicha actividad comprende un trabajo de articulación de los elementos subjetivo-experienciales con los datos teórico-conceptuales derivados de la revisión del estado actual del conocimiento sobre ese fenómeno en estudio.

Este gran quehacer denominado problematización abarca la formulación de los objetivos de la investigación en congruencia estrecha con las preguntas planteadas, de tal manera que puedan fungir como guía orientadora de las diversas acciones a desarrollar para su logro y favorezcan un trabajo de articulación con la actividad teórico-metodológica; por insistencia de las tutoras, se aprecia la importancia de construir las hipótesis a manera de respuesta tentativa a la pregunta de investigación planteada, donde se consideren las implicaciones metodológicas que se derivarían para ser traducidas a observables.

En los casos analizados es notorio que las tutoras esperan que el conjunto de estas actividades contribuya a desplegar un mapa general del terreno a trabajar, una imaginaria mental de conjunto de las diversas tareas que comprende la actividad de investigación a razón del objeto de estudio en construcción, para entonces estar en condiciones de focalizar los esfuerzos de conocimiento en algunas de ellas y propiciar el avance cualitativo, de manera asociada a la incorporación crítica de ciertos elementos teórico-conceptuales que permitan abrir la discusión teórica.

Como se ha referido en cada caso, la tarea de incorporación crítica de los elementos teórico-conceptuales, involucra una revisión amplia (nacional e internacional) y detallada de los aportes de conocimiento que tienen relación estrecha con el interés inicial de investigación, para construir un balance crítico donde se privilegie el análisis, la comprensión, la reflexión y la explicación del foco los trabajos consultados, los diversos y variados acercamientos teórico-metodológicos utilizados y las posibles contradicciones y vacíos de conocimiento existentes; se recuperen ciertos aportes que alimenten el planteamiento de nuevas vetas de comprensión y de acercamiento al problema en estudio.

Se trata de construir un aparato crítico, un utillaje teórico o un conjunto de herramientas intelectuales a disposición del pensamiento para comprender, precisar y explicar el objeto de estudio con fundamento, sin llegar a reducir el fenómeno en estudio a conceptos; como han insistido las tutoras, supone un espacio para la discusión con los planteamientos de aquellos autores con intereses de conocimiento similares, donde se ubiquen las fronteras del conocimiento existente sobre el tema particular, se utilicen los aportes retenidos para tomar distancia de las posturas identificadas y se asuma un posicionamiento particular que facilite el avance en la generación de conocimiento de frontera.

Tal construcción del aparato crítico se ve fortalecida si en su desarrollo se despliega un trabajo de cuestionamiento, de problematización de aquellos aspectos que resultan familiares y se asumen como verdades, sin hacer un esfuerzo mental para vislumbrar los aspectos problemáticos que impiden su comprensión compleja. Una vez precisados tales situaciones conflictivas, se considera relevante focalizar la atención en alguna(s) de ella(s) para ser comprendida(s) y buscar posibles soluciones, dejando de lado las demás relaciones que hacen notar la complejidad del objeto de estudio.

Como producto paralelo de este trabajo analítico-de-constructivo, las tutoras esperan que los tutorados realicen en su investigación ciertos retornos sucesivos, consideren algún grado de incertidumbre y cierto margen de libertad para incorporar nuevos elementos teóricos-conceptuales que permitan precisar el problema que se investiga; es notorio que esperan también que los tutorados realicen un primer reconocimiento de las posibles disciplinas intervinientes para analizar el objeto de estudio, las posibles directrices teórico-conceptuales pertinentes para desarrollar una red heurística-explicativa (perspectiva teórica) que apoye la pregunta de investigación, favorezca el tratamiento del problema y permita ver y hacer emerger desde una teoría lo plegado, los ocultos.

Los casos analizados permiten percibir que en este esfuerzo de de-construcción de la perspectiva teórica, los tutores insisten en el análisis de la vigencia de ciertos términos, identificar conceptos cuyo significado es impreciso aun para quienes discuten el tema, realizar reestructuraciones conceptuales y replanteamientos mentales que incidan en la re-construcción interna del propio objeto de estudio, construir cierto(s) término(s) que permitan trabajar con el objeto de estudio para dar cuenta de lo encontrado en la realidad empírica; es decir, las tutoras insisten en el uso riguroso de los términos o categorías teóricas que se pondrán en relación para analizar el problema de investigación y dar precisión y especificidad a lo que se busca, pero también a lo encontrado y no pre-visto.

Con este herramental teórico-conceptual producto de la construcción del aparato crítico y el desarrollo de la red heurística-explicativa o perspectiva teórica, se considera que los tutorados están en condiciones intelectuales para *abrir el espectro*, esto es, reconocer la complejidad y límites posibles del objeto de estudio (recortes), valorar la pertinencia y relevancia de algunos términos en el trabajo de investigación al reconocer su potencialidad heurística y explicativa, sus implicaciones para ser traducidos a observables, sus precisiones e imprecisiones para dar cuenta del objeto de estudio en construcción, donde evidencien que han asumido cierto grado de compromiso con aquellos términos o conceptos considerados como clave para desarrollar un trabajo conceptual-relacional que dé contenido al objeto de estudio y guarde relación estrecha con lo que significa, dejando abierta la posibilidad de incorporar nuevos elementos conceptuales a lo ya comprendido.

La búsqueda de soluciones al problema planteado

Como se ha señalado en párrafos anteriores, el trabajo de investigación se orienta por cierto propósito que es apoyado por la perspectiva teórica construida desde la cual se pretende observar la realidad objeto de estudio para dar cuenta de ella. Este dar cuenta de la realidad empírica con fundamento teórico, involucra la construcción de un entramado teórico-metodológico que favorezca el desarrollo de una imaginaria mental de las posibles vías de acceso al conocimiento del objeto con apoyo en referentes empíricos; se trata de hacer suyo y poner en práctica un fondo “común” de conocimientos y referencias teórico-metodológicos y teórico-instrumentales, de ciertas maneras de construir los objetos de investigación tendientes a poner a prueba hipótesis y esquemas interpretativos.

Desde estas consideraciones, en la lectura de intercasos es notoria, en algunas insistentes de las tutoras, que la construcción del entramado teórico-metodológico involucra la recuperación de ciertas categorías trabajadas en la base teórico-conceptual para ser operacionalizadas en observables y posibles indicadores; conlleva a tomar algunas decisiones de orden metodológico en relación estrecha con la(s) pregunta(s) de investigación para precisar el instrumento de recolección de información a utilizar y argumentar la forma en que sería validado; permite precisar el tipo particular de “campo” y seleccionar a los informantes clave sobre la base de ciertos criterios teóricos, realizar un primer acercamiento a individuos con características similares a los posibles sujetos de investigación, e iniciar un primer ejercicio analítico del material empírico recolectado y valorar su pertinencia para dar cuenta de las conductas o prácticas en estudio.

Tales acciones promovidas por las tutoras en la relación de tutoría permiten percibir que se orientan a la preparación del camino para realizar un trabajo analítico riguroso del dato con fundamento empírico, apoyado en descripciones precisas y específicas contextualizadas que permitan reconstruir la realidad sin caer en sobreinterpretaciones (Lahire, 2006); como sugiere Geertz (2005), se trata de hacer una descripción densa que aporte elementos empíricos suficientes para desentrañar tramas o estructuras de significado.

En cada caso analizado se observa que el acercamiento analítico al dato empírico demanda cierto grado de flexibilidad teórico-metodológica para identificar lo que se busca, sin hacer del método de análisis una camisa de fuerza que constriña la mirada sobre tal dato, puesto que su finalidad consiste en que sea útil para construir significados. Como han insistido las tutoras a los tutorados, conlleva a desarticular las certezas iniciales del informante, identificar categorías empíricas e iniciar el diálogo entre teoría y empiria, dirigir la mirada hacia el trasfondo del dato para estar en posibilidad de desplegar los ocultos, y en caso de ser necesario, replantear el objeto de estudio.

La lectura entre líneas de los casos permite apreciar que la naturaleza de los conceptos incorporados en el entramado teórico-metodológico favorece el desarrollo de

ciertas articulaciones teórico-epistemo-metodológicas que perfilan el posicionamiento en alguno de los paradigmas de investigación existentes; sin embargo, las diferencias entre paradigmas, escuelas y corrientes teóricas de pensamiento, no impide que el investigador pueda recurrir a ese fondo de referencias y conocimientos comunes circulantes para desarrollar su oficio, tal como se evidenció en uno de los casos analizados; más bien el asunto se orienta a que el investigador en formación re-conozca la lógica interna de cada uno de ellos para encontrar puntos de articulación que favorezcan la incorporación de ciertos elementos que apoyen el desarrollo de una estrategia de investigación más pertinente a la naturaleza del objeto de estudio.

Como ha ocurrido en los casos estudiados, cuando la naturaleza del objeto de estudio sugiere un acercamiento desde la lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento, es importante asumir el carácter flexible y provisional que comprende la tarea de investigación, por tanto, es susceptible de ser replanteada. Los tutores insisten en la importancia de exigir la subjetividad del investigador al fungir como dispositivo metodológico (Vasilachis, 2007; Guasch, 1997) que recupera el punto de vista de los actores, y que da sentido y despliega estructuras de significado con los aportes teóricos al trabajo de investigación.

En el análisis de casos se advierte que se privilegia el uso de la entrevista desde el punto de vista de sus actores –ya sea como método o instrumento de recolección de información–, y según el tipo que sea necesario (temática o a profundidad) tendrá las características de diseño y aplicación.

Como fue señalado por las tutoras, se trata de un diseño donde se recuperen las categorías teóricas para derivar los ejes temáticos y desarrollar las interrogantes que agoten cada eje, se analicen las formas posibles de plantearlas tomando en consideración su naturaleza discursiva (Bourdieu, 1999b) y se visualicen los momentos de inicio, desarrollo y cierre; entonces, al comenzar se plantean preguntas generales, luego se realizan aquellas centrales que atiendan el problema de investigación, para descender en complejidad y dejar al informante preparado para otro encuentro (Pujadas, 1992; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Tal manera de proceder en el diseño del instrumento de recolección de información favorece que el investigador conozca e interiorice la estructura de la entrevista, para que en su desarrollo se dedique a sostener al informante en la reconstrucción de los hechos de la historia personal que narra (Saltalamacchia, 1992). Como fue señalado por algunas tutoras, en esta tradición de investigación se percibe la tendencia a marcar la presencia del sujeto investigador como constructor de conocimiento, como autor responsable de lo que argumenta, donde los hallazgos obtenidos sean susceptibles de ser generalizados al interior del universo de investigación, con base en las categorías analíticas construidas en articulación con el dato empírico para comprender el fenómeno abordado.

En las relaciones de tutoría analizadas también fue notorio que, en el abordaje cualitativo de un objeto de estudio, existe la posibilidad de que el foco de la investigación se centre en conceptualizar y no en el punto de vista de los actores. Realizar una investigación de esta naturaleza genera cierta ruptura con uno de los cánones recuperados de la antropología social y generalizado en la investigación social, incluida la investigación educativa: *el desarrollo formal de un momento de trabajo de campo* en la generación de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa; sin embargo, hay que tener presente que la ausencia de un trabajo de campo no supone ausencia de referente empírico, puesto que tal material puede ser diverso y provenir de fuentes también diversas y plurales.

Tal ausencia generó cuestionamientos en la comunidad académica sobre la fundamentación y aplicabilidad empírica de ese trabajo conceptual; como contraparte, se cuestionó la pertinencia de realizar un trabajo de campo cuyo objetivo principal es conceptualizar. El caso permite apreciar en los procesos de formación para el oficio de investigador las secuelas de las imprecisiones en este campo de conocimiento sobre qué es investigación educativa y qué no lo es, cuáles son sus criterios, cuál es la naturaleza epistémica de los mismos y cómo se asumen en el desarrollo del oficio de investigador; si bien existen esfuerzos reconocibles sobre este particular, parece que tales planteamientos aún permanecen en un estado de imprecisión.

Frente a esta situación habría que explorar el *modus operandi científico* en otros campos de conocimiento de lo social y humano como la filosofía, para considerar su pertinencia y validez con fundamento. Una salida “transversal” lograda en el caso donde se presentó tal situación, fue la incorporación de la experiencia educativa de la estudiante al trabajo de investigación, es decir, la incorporación real de un tipo específico de referente empírico.

La evaluación de las soluciones desplegadas a razón del problema planteado

Como lo refiere Bourdieu (2003b), las soluciones desplegadas a razón de un problema de investigación planteado requieren ser sometidas a un proceso de evaluación para estar en condiciones de dar cuenta de manera consciente y suficiente del proceso seguido en el desarrollo de la investigación y en la construcción de ciertos resultados y conclusiones.

En el proceso de evaluación de las soluciones planteadas al problema de investigación abordado en cada caso se perciben acciones diversas promovidas por las tutoras, por ejemplo, el análisis de la pertinencia de ciertos aportes teórico-conceptuales para la construcción del objeto de estudio, valorar el tipo de acercamiento que se pretende hacer y la posición que se va a asumir en la elección de los informantes y en el trabajo de campo, pensar la pertinencia de aplicar ciertos instrumentos de recolección de datos, analizar la potencialidad de las preguntas construidas en congruencia estrecha con la naturaleza de la posición analítica asumida.

También las tutoras promueven revisar la forma en que fueron aplicados los instrumentos de recolección de información durante el trabajo de campo, valorar el tipo de información obtenida en términos de su contribución a las hipótesis planteadas y la posibilidad de construir explicaciones de sentido, considerar la necesidad de profundizar en el conocimiento del caso, analizar la pertinencia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de rebasar el plano descriptivo y abrir posibilidades de construir conocimiento de frontera.

En concreto, las tutoras insisten con sus tutorados en que las interpretaciones construidas a razón de un objeto de estudio, para que alcancen el estatus de interpretaciones científicas, requieren estar cimentadas sobre la base de materiales empíricos, dar cuenta de manera suficiente y con precisión de los criterios teóricos de selección y de los modos de producción de esos materiales, precisar los contextos espacio-temporales de observación y dar cuenta de la forma en que se realizó el análisis de la información obtenida, puntualizar el tipo o estilo de escritura científica elegida para reportar la investigación concluida, además de desarrollar con ética científica cada una de las tareas que comprende el ejercicio profesional de la investigación.

Relación de tutoría y estrategias de formación para el oficio de investigador

En la socialización académica del oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación de tutoría, es notorio que las investigadoras-tutoras recurren a un proceso formativo tridimensional en movimiento dirigido hacia los tutorados, el cual está conformado por un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de hacer, pensar y decir sobre el quehacer científico que cada tutorado ha interiorizado durante sus trayectos de formación previos a su incorporación al doctorado.

En los tutorados se perciben como saberes obstaculizadores del proceder científico: una visión de la investigación como etapas, plantear el problema de investigación desprovisto de un contexto de conocimiento, considerar la teoría como verdad inamovible, realizar escaso trabajo de sistematización de la información consultada, desarrollar una lectura poco focalizada y con prisa interior, privilegiar una actitud acumulativa de información sobre una actitud reflexiva-comprensiva que despunte en la construcción de aportes personales con la presencia del sujeto escribiente, argumentar con recurrencia al principio de autoridad en detrimento del principio de evidencia, contar con escaso dominio formal del lenguaje escrito, desarrollar en forma insuficiente el trabajo conceptual-relacional.

Los aprendizajes promovidos de manera asociada a la relación de tutoría durante el proceso de re-formación comprenden el desarrollo de la práctica permanente del cuestionamiento, la reflexividad y el uso crítico y problematizador de la teoría como elementos fundamentales que promueven el pensamiento reflexivo-creativo y el hábito de tomar distancia de los planteamientos de los autores revisados para construir argu-

mentos personales reflexionados, con sentido de claridad, coherencia y síntesis; asumir que el acercamiento a un objeto de estudio es teórico-metodológico en un sentido de unidad, ilustrarse en la elaboración de fichas y en la construcción de significados sobre bases teórico-conceptuales, aprender a preguntar a los informantes, a buscar categorías analíticas en el referente empírico y hacer un uso riguroso del dato, promover el desarrollo de la imaginación creadora, poner cuidado en la forma de citar la literatura consultada, en el manejo de siglas, cursivas y notas a pie de página, aprender a presentar avances de investigación de manera articulada.

Tal proceso de re-formación emprendido por las tutoras es apoyado por estrategias didácticas específicas, sobresale una enseñanza modelizada del saber hacer y del saber decir en la actividad de investigación, acompañada de conocimientos experienciales compartidos y una invitación expresa a ensayar y aplicar lo modelado en la investigación del tutorado; se desarrollan esquemas y diagramas para promover la explicación-comprensión teórico-conceptual, se promueve la apropiación del objeto de estudio por la vía de su recapitulación, se practica la mayéutica socrática para promover la reflexividad y la comprensión-explicación del objeto de estudio, se siguen a distancia las diversas actividades de investigación, se promueven procesos de ruptura de *background* para propiciar el enriquecimiento del capital científico de los tutorados.

Como proceso de *trans-formación*, los cambios más visibles en los tutorados dan cuenta de la aplicación de la actividad de pensar, problematizar y focalizar, como una forma de proceder que favorece el cuestionamiento, la crítica, la reflexión, el replanteamiento de las ideas y la generación de conocimiento, desarrollo de la reflexividad teórica-epistemológica, actitudes de incorporación del otro en la investigación y avances en la construcción de argumentos propios donde es notoria su presencia como autor.

En este proceso formativo tridimensional en movimiento se percibe en los cuatro casos analizados un alto grado de simultaneidad entre el proceso de-formación y re-formación de los modos de proceder, hacer, percibir y decir de los tutorados; sin embargo, entre el proceso de re-formación y trans-formación, se manifiesta un espacio transicional para la interiorización de esos modos diferentes de proceder en la práctica de investigación sugeridos por las tutoras, hasta llegar a conformar una especie de trans-formación o re-configuración mental.

En uno de los casos fue notorio que este espacio transicional resultó ser insuficiente para que el tutorado interiorizara los nuevos modos de proceder sugeridos por la tutora, sin llegar a incidir en el desarrollo de cierto grado de transformación interna o re-configuración mental; en este mismo caso se percibió un retroceso hacia las problemáticas académicas manifiestas en el proceso de formación para este oficio, asociadas a un desgaste intelectual, psicológico y emocional, producto de la incorporación del tutorado a un campo de conocimiento diferente al de su formación académica de base, donde se demandan disposiciones para el oficio de investigador distintas a las ya incorporadas.

Como fue evidente en cada uno de los casos analizados, en el proceso de socialización académica del oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación de tutoría, emergieron algunos rasgos de violencia simbólica: *a) actitudes de reconocimiento de la autoridad científica* de los tutores para desarrollar procesos de formación para el oficio de investigador en este campo de conocimiento, *b) reconocimiento de la legitimidad de la información* que se socializa a razón de esa formación, *c) inducción arbitraria* de la nueva perspectiva que adquiere el problema de investigación, provocada por algunos tutores, *d) procesos de ruptura de background e inmersión-apropiación* en cierta tradición de conocimiento teórico-metodológico, *e) consentimiento explícito* por parte de los tutorados para que sus tutores asuman una actitud crítica en la revisión de los avances de investigación, *f) una especie de contraviolencia simbólica*, de transgresión del trabajo pedagógico, del modo de inculcación y del tiempo de formación legítimo que las tutoras consideran como necesario y suficiente para producir la forma realizada del *habitus científico*, manifiesto en un escaso compromiso de algún tutorado en la relación de tutoría y entrega extemporánea de avances de investigación.

El coloquio de investigación y la socialización académica del oficio de investigador

Como una ampliación de la relación de tutoría uno a uno y cara a cara entre tutor y tutorado, el coloquio de investigación funge como un espacio académico institucionalizado para la interlocución crítica entre integrantes del comité tutorial, el tutorado y los pares de formación; en algunas ocasiones la figura del comité tutorial adquiere visibilidad por la vía de reuniones particulares concertadas a petición del tutor y el tutorado, donde es posible percibir una especie de *tutoría tripartita*; sin embargo, lo más recurrente es que sea visible por la vía de los coloquios de investigación, algunas veces de manera completa, otras de manera incompleta. En este espacio académico los procesos de socialización académica del oficio de investigador educativo adoptan formas *sui géneris*.

Las investigadoras-tutoras socializan *in vivo* modos plurales de asumir y hacer la actividad de investigación, despliegan llamados al orden bajo la forma de *reforzamiento* en el modo de proceder científico: señalamientos teórico-metodológicos y lingüísticos, puntualizaciones de ausencias y sugerencias, promueven movimientos en la mirada sobre el objeto de estudio y una visión-evaluación multi o pluridisciplinaria de éste, contribuyen a romper cualquier círculo de familiarización del tutor y el tutorado con tal objeto de estudio.

Los tutores fungen como los principales jueces encargados de “vigilar”, “invertir” y “acreditar” la entrada de los nuevos *perteneaires* al campo científico de la investigación educativa, son los responsables de validar la pertinencia y estatus científico de un objeto de estudio, así como la viabilidad y pertinencia de aquellas formas posibles de ser abordado y resuelto por la vía de la investigación rigurosa. En este sentido, cuando el tutorado evidencia dificultades en la apropiación-dominio de la tradición científica

de conocimientos del campo y de un amplio capital científico, como ocurrió en uno de los casos, la “tarjeta de crédito académico” para entrar al campo suele ser negada, puesto que sin capital científico suficiente no hay tarjeta de crédito académico como investigador.

En este espacio académico se socializan ciertos códigos de comportamiento en la práctica de la investigación rigurosa, se promueve *in vivo* la incorporación crítica de la crítica y la tolerancia al disentimiento como experiencia formativa y de crecimiento, se promueve la familiarización de los tutorados 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.

En ciertas ocasiones se generan algunas formas de simulación: *a)* de diálogo crítico entre pares de formación, *b)* de avances de investigación, *c)* simulación como lector crítico de ciertos integrantes de los comité tutorial, donde el estado de cosas a consagrar y sancionar sufre un sesgo importante al estar sustentadas en la exposición oral y no en la lectura crítica de los avances de investigación del tutorado; tales acciones manifiestan ausencia de respeto académico hacia el tutorado y hacia el trabajo académico.

Cuando el coloquio de investigación es transformado en una especie de ritual académico de legitimación, emergen ciertas actitudes de lucha científica y juego de poder entre los tutores, se suelen suscitar acciones de subordinación de los tutorados a la autoridad científica de los integrantes del comité tutorial, donde la experiencia puede dejar al tutorado en condiciones psicológicas frágiles; también puede ocurrir que la participación del estudiante sea reducida a la escucha de puntos de vista disímiles o confusos sobre el mismo objeto de estudio, donde requiere practicar la capacidad de mediación y apertura.

Cuando el tutorado percibe esas actitudes de imposición, arbitrariedad o violencia simbólica proveniente de algún integrante del comité tutorial, tiende a cerrar cualquier posibilidad de crecimiento intelectual, de movilización del pensamiento y de interiorización-reforzamiento de ciertos modos de proceder en la generación de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa. Realidades de esta naturaleza conllevan a reconocer, en coincidencia con Linden (1999), Ives y Rowley (2005) y Bradbury-Jones *et al.* (2007), la presencia de cuestiones relativas a la distribución de la autoridad en la ciencia y el establecimiento de jerarquías de poder entre tutor-tutorado y tutor-comunidad académica.

Aún con estas situaciones adversas poco deseables, pero presentes en los coloquios de investigación, es evidente que cuando los investigadores-formadores (comité tutorial) manifiestan un alto grado de disposición para desarrollar procesos de formación intencionados para socializar el oficio de investigador, promueven de manera enfática el diálogo académico, reconocen la presencia de juegos de poder y de lucha científica, pero los hacen a un lado, los ponen en suspenso o dan paso a la construcción de una re-

lación de poder productiva que disminuya, disimule o transforme la autoridad científica en disposición pedagógica orientada al desarrollo y promoción de ciertas disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo.

Cuando se hace referencia a la noción de *relación de poder productiva*, lo que se quiere enfatizar es que en la formación para el oficio de investigador educativo pervive de manera difusa, intangible o disimulada, cierto rango de poder y de autoridad científica entre tutor y tutorado, entre integrantes de los comités tutoriales (investigadores legitimados e investidos) e investigadores en formación (nuevos *pertenaire*s) y entre tutor y la comunidad académica (entre pares-investigadores); tal jerarquía transita hacia una relación de poder productiva cuando los efectos de autoridad científica son reducidos o transformados en disposición pedagógica comprometida para desarrollar procesos de socialización académica del oficio de investigador orientados a promover en los tutorados el desarrollo e interiorización de disposiciones académicas para este oficio.

Disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo

Como se manifestó en cada uno de los casos analizados, en las relaciones de tutoría para formar investigadores educativos, las tutoras, desde la perspectiva inductiva-interpretativa de generación de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa, insisten en el desarrollo e interiorización de una serie finita de disposiciones académicas compartidas, pero con matices y diferencias notables en sus respectivos elementos disposicionales.

Tal serie se muestra integrada por disposiciones lingüístico-gramaticales, así como para la percepción-reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio y la construcción de vías de acceso a tal objeto; condiciones de orden epistemológico: epistemo-paradigmáticas, epistemo-fundacionales, epistemo-constructivas y epistemo-metodológicas, para pensar en términos metodológicos, para el desarrollo del trabajo de campo, para la construcción de explicaciones de sentido; disposiciones actitudinales, de orden evaluativo y técnico-instrumentales.

Como se hizo evidente en cada caso, las condiciones de orden epistemológico ocupan un lugar central en tal serie disposicional, puesto que su función básica consiste en proveer elementos para asumir un posicionamiento particular en tal o cual lógica de producción de conocimiento, para generar ideas reflexionadas con fundamento teórico, realizar procesos de ruptura epistemológica y generar conocimientos con rigor científico (teórico-metodológico), así como dar cuenta del involucramiento personal con el objeto de estudio y realizar algunos distanciamientos analíticos-mentales para hacer un uso riguroso del material empírico recolectado y dar cuenta del objeto de estudio construido.

En términos de la formación para el oficio de investigador educativo, el desarrollo de esta serie finita de disposiciones académicas desde una lógica de producción de conocimiento como respuesta a la naturaleza interna de los objetos de estudio de los alumnos de doctorado en educación, puede generar una especie de especialización que constriña y el abordaje de objetos de estudios complejos como suelen ser los de naturaleza social y los objetos educativos.

CONCLUSIONES

Estudiar los procesos de formación para el oficio de investigador educativo con fines de indagación para la generación de conocimiento, involucró precisar de manera gradual un objeto de estudio que diera cuenta de tales procesos en su expresión cotidiana y desde las voces de los actores en el contexto de un programa de doctorado en educación. El acercamiento se orientó a indagar qué se promueve que haga el estudiante en la relación de tutoría, con posibilidad de aportar al desarrollo e incorporación de *habitus científicos*, así como a inferir qué *habitus* interioriza el tutorado de manera asociada a la relación de tutoría en la que participa.

Tal acercamiento involucró un posicionamiento desde la teoría de los campos de producción simbólica y la teoría de la práctica o de *habitus* planteadas por Pierre Bourdieu, así como un abordaje cualitativo de tal objeto en casos particulares. Aunque tal posicionamiento teórico fungió como el lente principal desde el cual observar dicho objeto de estudio, en el análisis de los datos fue necesario incorporar otros aportes teóricos que promovieran la comprensión compleja del fenómeno y la construcción de explicaciones de sentido con mayor fundamento.

Aunque el foco de esta investigación no se centró en los rasgos sociales y epistemológicos de la cultura de investigación-formación en el campo científico de la investigación educativa, la lectura entre líneas de los casos analizados permite apreciar que en este programa de doctorado en educación en el que se realizó el estudio, se forma para el *ejercicio individual* del oficio de investigador; los esfuerzos por el desarrollo de un trabajo colaborativo son incipientes y se desvanecen por el predominio de una práctica de investigación-formación individual, donde prevalece la idea de realizar aportes al conocimiento por encima del descubrimiento, dado que los objetos científicos que se indagan muestran su naturaleza compleja y multidimensional, difíciles de ser reducidos a leyes sociales, más bien se orientan hacia la búsqueda de ciertos patrones y procesos en contexto, al despliegue de los ocultos.

Como el proceso de socialización académica del oficio de investigador se despliega sobre la base de la naturaleza interna de la actividad de investigación desde el enfoque cualitativo, la formación para el ejercicio individual de este oficio se ve reforzada, puesto que el acercamiento inductivo-interpretativo al objeto de estudio promueve la búsqueda de significados, la generación de interpretaciones y la construcción de explicaciones de sentido, actividades que se desarrollan de manera individual; además, en tal proceso de formación se impulsa el desarrollo de la independencia y la autonomía intelectual en los tutorados, como uno de los propósitos fundamentales a lograr durante la formación doctoral.

Como se argumentó en cada caso analizado, prevalece un fuerte énfasis en la revisión-apropiación-manejo de elementos teóricos-conceptuales, los cuales son susceptibles de ser objetados por los investigadores en formación, pero pueden fungir como basamento principal para profundizar en el conocimiento e interpretación de algunos fenómenos y contribuir al desarrollo o progresión del estado actual que guardan las ideas sobre esa situación en estudio; en este sentido, es posible percibir el logro de un trabajo interesante, construcción de una perspectiva teórica bien lograda o la existencia de sobreabundancia conceptual, donde el *recurso de la cita* resulta ser un elemento clave para sostener con fundamento teórico los planteamientos y afirmaciones que se argumentan a razón de un objeto de estudio.

En los objetos de estudio abordados por los tutorados se aprecia la naturaleza multidisciplinaria y heterogénea del campo científico de la investigación educativa, donde entran en juego diversos planteamientos disciplinares englobados en el término *ciencias de la educación*, pero también es visible la intervención de elementos teórico-metodológicos de las *disciplinas madre* y no únicamente aquellos enfoques que abordan *lo educativo* como interés de conocimiento-explicación.

Este rasgo principal hace notar al campo de la investigación educativa como *terreno multidisciplinario fértil para todos y territorio multicultural de nadie*, donde diversos y variados agentes de la investigación trabajan en un objetivo común: la generación de conocimiento por la vía de la investigación, pero lo realizan con aquellos vecinos próximos o pares-investigadores que hablan el mismo idioma, dominan un fondo de conocimientos teórico-metodológico-lingüístico comunes y trabajan objetos científicos similares.

No es de extrañar entonces que, en el desarrollo de la tesis doctoral entre en juego el campo científico de la investigación educativa de manera asociada a la elección de objetos de estudio y temas afines que son considerados como relevantes en este campo de conocimiento. En el abordaje de tales temas por parte de los tutorados, se percibe que entran en juego las tradiciones de conocimiento circulantes en este campo científico de conocimiento, las cuales son sostenidas y cultivadas por los investigadores-tutores por la vía de las líneas de investigación que respaldan al programa de doctorado.

En los casos en estudio es notoria la manera en que las tradiciones de conocimiento sostenidas y cultivadas por los tutores: filosofía, semiótica e historia; estudios de literacidad; sociología de las profesiones; sociopsicoanálisis y estudios de género, entre las más notorias, entran en juego y constituyen el basamento principal sobre el cual los tutorados desarrollan su investigación. De manera similar, es notoria la manera en que los posicionamientos epistemo-metodológicos y epistemo-paradigmáticos socializados por los investigadores-tutores en la relación de tutoría y aplicados por los tutorados en su tesis de doctorado, pasan a formar parte del capital científico socializado, interiorizado y recreado.

Estos aspectos señalados proporcionan ciertas evidencias para argumentar que, en la socialización académica del oficio de investigador educativo, de manera asociada a la relación de tutoría, al ser socializada cierta tradición científica de conocimientos y cierto capital científico, se abren espacios de posibilidades para que los tutorados logren generar efectos en el campo por la vía de la publicación de sus productos de investigación, se vean afectados por tales efectos, pero también logren incidir en la consolidación y recreación del propio campo científico de la investigación educativa mexicana.

Semejante afirmación se ve apoyada por los hallazgos obtenidos en cada caso en estudio, en los cuales se hizo evidente el predominio del enfoque cualitativo de investigación sobre el enfoque cuantitativo, aunque con abordajes y estilos de investigación diversos y variados. En coincidencia con Weiss (2003), Maggi (2003) y Weiss y Chavoya (2006), los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten sostener que, en el campo de la investigación educativa prevalece una lógica de descubrimiento por encima de la de verificación; que tal predominio de una de las lógicas de producción de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa en el proceso de formación de investigadores educativos en un programa de doctorado, puede conducir a lo que Moreno (2010a) refiere como “especialización temprana” en materia de investigación y al desarrollo de visiones reducidas del campo científico de la investigación educativa.

En los casos analizados se aprecia la manera en que los tutores insisten en señalar que en esta tradición investigativa se reconoce la intervención e injerencia de los rasgos humano-subjetivos en la generación de conocimiento, puesto que resulta difícil separar la condición humana al entrar al dominio de la ciencia; además, se reconoce que cuando el investigador toma la decisión de abordar tal o cual objeto de estudio, de manera implícita o tácita subyace una intencionalidad.

También es notorio un alto grado de insistencia de los tutores para que los tutorados se transformen de manera progresiva en *agentes legítimos* de la investigación educativa, en autores-artesanos de ciertas ideas por la vía de la investigación rigurosa y difusión de sus hallazgos, publiquen artículos individuales y en co-autoría y participen en eventos académicos nacionales e internacionales con ponencias, con la firme intención de que se construyan un nombre propio en el campo científico de la investigación educativa,

acumulen cierto capital científico y cierto grado de notoriedad, reputación y autoridad científica sobre un área particular de conocimiento, hasta llegar a ser reconocidos por los pares-investigadores como *pertenaire* legítimo.

En el acercamiento al proceso de socialización académica del oficio de investigador educativo en este programa de doctorado en educación, de manera asociada a la relación de tutoría, se alcanza a percibir que, cuando un individuo ha tomado la decisión de realizar tales estudios, de manera tácita ha asumido que es el momento propicio para acrecentar su práctica de investigación; tal acumulación involucra un proceso de transformación gradual de los *habitus científicos*, acompañado en algunos casos por cierto grado de resistencia, abandono, o lucha interior, dado que supone una transformación interna de los esquemas de percepción, apreciación y acción, pero también un enriquecimiento y/o transformación identitaria como investigador.

Esta transformación interna se desarrolla de manera asociada a un proceso de ruptura de *background* e inmersión-apropiación de cierta tradición de conocimiento teórico-metodológico, para que el tutorado asuma un posicionamiento diferente frente a la producción de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa; conlleva una especie de *violencia epistémica*, entendida como cierto grado de alteración y búsqueda de enriquecimiento de los *habitus* primarios del investigador en formación; abarca un trabajo de inculcación prolongado que promueva la interiorización de los principios asumidos como legítimos en la cultura científica a manera de *habitus*, capaces de permanecer en estado incorporado y generar prácticas ajustadas a tales principios aunque el proceso de formación en un programa de doctorado concluya.

Con base en estos planteamientos se puede afirmar que la relación de tutoría para formar investigadores en el marco de la formación de doctorado en educación es una práctica académica institucionalizada compleja y multidimensional, donde se despliegan procesos de socialización-enseñanza-recreación del oficio de investigador y del oficio de tutor, sobre la base de la relación tutor-conocimiento-tutorado-conocimiento-tutor; adopta la forma de una relación interhumana e intersubjetiva de co-formación, donde dialogan capitales y *habitus* incorporados en una relación de capital a capital; se orienta a promover de manera progresiva la transformación interna de los agentes involucrados en sus dimensiones cognoscitiva, personal, identitaria y experiencial; promueve un acompañamiento motivado por el intercambio de experiencias de investigación donde se imprime un sello o *tatouage* caracterizado por un alto grado de exigencia académica y una especie de espíritu teórico y rigor científico.

En este espacio institucionalizado de formación tienen lugar diversos procesos de socialización académica del oficio de investigador educativo, los cuales demandan un alto grado de involucramiento en la práctica investigativa, interés, compromiso, gusto o *apetencia* por la generación de conocimiento, pero también el desarrollo, interiorización y puesta en práctica de un amplio y variado capital científico y lingüístico, hasta alcanzar

un nivel suficiente de competencia científica, además de la acumulación y movilización de cierto capital social.

Sobre la base del referente empírico analizado es posible afirmar con toda contundencia que durante este proceso de socialización académica del oficio de investigador educativo, de manera asociada a la relación de tutoría, no se promueve de forma directa el desarrollo e interiorización de *habitus científicos*; más bien lo que se promueve es el desarrollo e interiorización de una *serie finita de disposiciones académicas para el ejercicio riguroso del oficio de investigador educativo*, las cuales, al ser puestas en relación con la construcción de los avances de investigación y la elaboración del reporte final durante la tutoría, de manera progresiva se integran en ciertos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción que dan forma relativa al *habitus científico*, el cual, en coincidencia con Bourdieu, favorece la construcción de objetos de estudio, la búsqueda de soluciones al problema de investigación planteado y la evaluación de sus soluciones, con la firme intención de generar conocimiento con rigor científico.

En cada caso particular, la promoción del desarrollo e interiorización de esa serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador, asume matices diversos por los énfasis e insistencias de las tutoras y las ausencias notorias de desempeños en cada uno de los estudiantes, producto de las diferencias en las historias individuales, en los trayectos de formación, en los niveles de participación en el contexto de formación doctoral, la desigual experiencia de formación para el oficio de investigador de manera asociada a la relación de tutoría y la inclinación o énfasis en tal o cual lógica de producción de conocimiento.

Tales matices y variaciones presentes en cada caso analizado permiten hablar de un proceso de con-formación gradual de *habitus científicos diversos* de manera asociada a la relación de tutoría durante los estudios de doctorado en educación, los cuales comparten ciertas disposiciones académicas comunes para el ejercicio riguroso del oficio de investigador: disposiciones lingüístico-gramaticales, para la percepción-reconocimiento de la naturaleza del objeto de estudio y la construcción de vías de acceso a tal objeto; condiciones de orden epistemológico, para pensar en términos metodológicos, para el desarrollo del trabajo de campo, para la construcción de explicaciones de sentido; disposiciones actitudinales, de orden evaluativo y técnico-instrumentales.

Esos *habitus científicos diversos* promovidos por los tutores de manera asociada a la relación de tutoría durante los estudios de doctorado en educación, al compartir ciertas disposiciones académicas comunes o esenciales para el ejercicio riguroso del oficio de investigador, cada uno de ellos, por caminos distintos, con énfasis diferentes y con matices en sus desempeños o elementos disposicionales, contribuye de manera progresiva a la conformación de un *habitus científico isomorfo* congruente con la lógica inductiva-interpretativa de producción de conocimiento; es decir, un *habitus* que aunque pueda adoptar formas diversas por tales énfasis y ausencias, se integra por ciertos elementos

esenciales comunes cuyos comportamientos en la actividad de investigación son idénticos, aunque no necesariamente iguales.

Tal *habitus científico isomorfo* funge como una especie de representación simbólica simplificada de las diversas acciones que comprende la generación de conocimiento por la vía de la investigación, donde el dominio de cada acción supone la identificación de los recursos pertinentes y su movilización para la producción de conocimiento con rigor científico; en él los sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción se corresponden de manera estrecha con la lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento, puesto que los objetos de estudio construidos por los tutorados analizados, fueron abordados desde esa lógica de investigación, donde los diversos desempeños o elementos que dan forma a las disposiciones de orden epistemológico se integran de tal manera hasta conformar el núcleo duro disposicional del *habitus científico isomorfo*.

De esta manera, los *sistemas de esquemas de percepción* promovidos en la relación de tutoría incorporan las *disposiciones para la percepción-reconocimiento* de la naturaleza del objeto de estudio y la construcción mental de vías de acceso a tal objeto de estudio. *El reconocimiento de la naturaleza del objeto* comprende la apropiación de la tradición cualitativa de investigación, la incorporación de un instrumental teórico-conceptual para re-dimensionar el fenómeno en estudio, reconocer sus dimensiones y posibles límites para desplegar lo oculto en él, precisar las categorías teóricas centrales que describen tal objeto, asumir cierto grado de compromiso con tales términos clave y dejar abierta la posibilidad de incorporar nuevos elementos conceptuales a lo ya comprendido, construir la perspectiva teórica que orientará la comprensión-explicación del objeto de estudio; en caso de ser necesario, re-plantear la(s) pregunta(s) de investigación y las hipótesis sugeridas.

La *construcción mental de vías de acceso al objeto de estudio* incorpora un trabajo de problematización, de planteamiento de la dificultad o vacío de conocimiento existente, la exposición de ciertas preguntas en términos de apertura al conocimiento donde sea posible reflexionar sus implicaciones metodológicas y analíticas, articular el foco de conocimiento con los objetivos propuestos y las posibles hipótesis planteadas; ubicar el interés de conocimiento en un tema general, en un campo disciplinario y en una línea de investigación; precisar el posible posicionamiento teórico-metodológico que orientará la investigación. Abarca el desarrollo de un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno, la identificación de vacíos de datos y la construcción de una discusión teórica que promueva la generación de conocimiento de frontera; incluye pensar el diseño de investigación, construir un marco interpretativo y hacer ejercicios que estimulen el diálogo entre teoría y empiria.

Los *sistemas de esquemas de apreciación* promovidos por los tutores en la relación de tutoría agrupan el desarrollo e interiorización de ciertas *disposiciones de orden epistemológico* orientadas hacia la generación de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa:

a) epistemo-paradigmáticas, b) epistemo-fundacionales, c) epistemo-constructivas y d) epistemo-metodológicas, pero también abarcan *disposiciones de orden evaluativo* de las diversas acciones desplegadas con intención de generar conocimiento, para estar en condiciones de dar cuenta de la forma en que se llegó a ciertos resultados y conclusiones.

Las *disposiciones epistemo-paradigmáticas* incorporan cierta visión flexible en la actividad de investigación, la recuperación de los informantes como sujetos sociales constructores de conocimiento, se considera que el investigador funge como dispositivo metodológico, puesto que participa de manera activa en la construcción de sentidos; el trabajo con el dato se orienta al despliegue del significado oculto mediado por una confrontación permanente con la teoría; la noción de objetividad no se reduce a declarar cómo se recolectó la información, sino que se abre a expresar cómo la condición de sujeto producente interviene en la focalización de ciertas dimensiones de la realidad, y cómo los dispositivos teóricos-metodológicos seleccionados han sido los pertinentes o han fungido como camisa de fuerza que constriñe la generación del conocimiento, se recupera la idea de generalización de los hallazgos en contexto.

Las *disposiciones epistemo-fundacionales* incluyen aprender a dialogar con los textos a la luz del 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, identificar aspectos problemáticos, realizar análisis y síntesis creativa de aquellos elementos que contribuyan al esclarecimiento del objeto de estudio, a fin de construir una base teórico-conceptual sólida que oriente el trabajo analítico-creativo de la investigación, ser sensible al contexto en el cual se inscribe el fenómeno en estudio; abarca el aprendizaje de la incorporación crítica de la crítica.

Las *disposiciones epistemo-constructivas* abarcan el uso crítico y problematizador de la teoría, el hábito de tomar distancia de los planteamientos de los autores revisados para construir argumentos personales reflexionados con sentido de claridad, coherencia y síntesis, realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio, el desarrollo de un trabajo conceptual-relacional. Abarca la práctica de la reflexividad y de la objetivación, concebida como un *habitus* incorporado para vigilar y autorregular los procesos cognoscitivos y las acciones intencionadas puestas en práctica durante la generación de conocimiento, dar cuenta del involucramiento personal con el objeto de estudio y rebasar la ilusión de la transparencia en el análisis de los datos.

Las *disposiciones epistemo-metodológicas* comprenden asumir que el acercamiento a un objeto de estudio es teórico-metodológico en un sentido de unidad, vigilar la congruencia interna entre paradigma de investigación, perspectiva teórica, método de investigación, técnica de recolección de información y marco interpretativo; abarca 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

datos, diseñar y argumentar la confiabilidad de los instrumentos de recolección, precisar las categorías analíticas en dichos instrumentos e interiorizarlas para guiar la búsqueda de la información, seleccionar informantes clave con criterios teóricos y en correspondencia con las hipótesis, pensar los posibles contextos de los informantes y vigilar el manejo riguroso del dato.

Las *disposiciones de orden evaluativo* abarcan valoraciones referidas a la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio, identificar conceptos problemáticos cuyo significado sea impreciso aun para quienes discuten el tema, construir ciertos términos que permitan trabajar con el objeto de estudio para dar cuenta de lo encontrado en la realidad empírica, realizar reestructuraciones conceptuales y replanteamientos mentales que favorezcan la re-construcción interna del objeto de estudio, considerar las implicaciones metodológicas que se derivarían al traducir las hipótesis planteadas en observables, analizar decisiones 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 pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante, reflexionar la relevancia de incluir preguntas al objeto de estudio con la finalidad de obtener mayores elementos para construir explicaciones de sentido, y considerar la estructura del reporte final de la investigación.

Los *sistemas de esquemas de acción* promovidos de manera insistente por los tutores en la relación de tutoría agrupan disposiciones lingüístico-gramaticales, así como para pensar en términos metodológicos, condiciones para el desarrollo del trabajo de campo, para el manejo riguroso del dato, para la construcción de explicaciones de sentido, actitudinales y disposiciones técnico-instrumentales.

Las *disposiciones lingüístico-gramaticales* comprenden el dominio formal del lenguaje oral y escrito, el uso pertinente de la gramática y la sintaxis, la aplicación rigurosa del lenguaje y de los conceptos; analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de los términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa, matizar su contenido en relación con los contextos y sujetos de investigación; construir conceptos, argumentos con fundamento; desarrollar un estilo de escritura donde sea notoria la presencia del autor y se incorpore la otredad, donde se considere la amplitud, consistencia, claridad, precisión y expresividad reflexiva de los productos escritos; evitar en la medida de lo posible el planteamiento de ideas genéricas y con escaso desarrollo, así como el recurso de un lenguaje metafórico que pueda producir un efecto de confusión e imprecisión, y cuidar la estructura interna del documento.

Las *disposiciones para pensar en términos metodológicos* comprenden formas específicas de proceder en relación estrecha con la naturaleza del paradigma de investigación asumido en el desarrollo de la investigación; desde el paradigma inductivo-interpretativo incluye avanzar con la primera exploración para regresar a la teoría (flexibilidad); iden-

tificar categorías teóricas en el dato como guía para la búsqueda, desarticular tipos analíticos 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, identificar clases teóricas y empíricas que permitan el contraste; desarticular el contexto del sujeto para lograr su conocimiento profundo; encontrar el significado oculto en los datos; evitar hacer del proceso de investigación una actividad lineal; hacer ejercicios de articulación entre teoría y empiria para construir explicaciones de sentido.

Las *disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo* abarcan el posicionamiento del investigador frente al informante durante la recolección de la información, pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos criterios teóricos, tener un primer acercamiento informal con los sujetos para obtener cierto dato preliminar, asentar vínculos de confianza y de seriedad en la investigación y en el uso de la información; reconocer el contexto y dejar abierta la posibilidad de trabajar con ciertos informantes; diseñar y pilotear el o los instrumento de recolección; plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración la naturaleza socio-psicológica de los sujetos clave y evitar caer en acciones complacientes por parte del entrevistado durante la recolección; corroborar si las preguntas que se plantean generan la información requerida; conocer en profundidad el caso; dejar fluir al informante en su narración; respaldar el material empírico obtenido, y pensar en las maneras posibles de ser interpretado.

Las *disposiciones para el manejo riguroso del dato* abarcan el desarrollo de una forma mental para la revisión sistemática de la información obtenida, involucra llevar un modo particular de sistematizarla, aprender y aplicar claves para su 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.

Las *disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido* en el trabajo de investigación se despliegan con la intención de dar significado al dato generado y estar en posibilidad de rebasar el plano descriptivo, involucra la construcción de rutas de comprensión (flexibilidad analítica), dejar emerger la explicación teórica desde la información recolectada, leer para explicar el caso desde las teóricas, poner en relación categorías teóricas y categorías empíricas; argumentar las afirmaciones con fundamentos teóricos y construir explicaciones de sentido a las preguntas de investigación planteadas para hacer aportes al conocimiento existente.

Las *disposiciones actitudinales* incluyen la disciplina de registro de ideas y sistematización de la información como una forma de recuperar datos relevantes y pertinentes para comprender el objeto de estudio, construir argumentos teóricos de manera suficiente y recuperar información relevante que permita dar cuenta del proceso seguido en la

investigación. Abarca la práctica de un código de ética científica que promueva el respeto a la autoría de las ideas, la confidencialidad de la información y del informante, y se dé cuenta de tales ideas de manera fidedigna y con honestidad; actitud de disciplina de trabajo y el uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado de reflexividad de los productos generados, promoción del desarrollo elevado de autonomía e independencia intelectual en el trabajo de investigación, es decir, la puesta en práctica de las herramientas intelectuales de manera individual, sin la ayuda del tutor.

Las *disposiciones técnico-instrumentales* abarcan consideraciones de lectura de las fuentes primarias o autores principales en su idioma de origen, para evitar, en la medida de lo posible, una comprensión distinta o imprecisa de los argumentos originales de los autores revisados. Aprender a presentar avances de investigación de manera articulada, a elaborar fichas documentales, especificar el significado de las siglas que se utilizan, el uso de la nota a pie de página para clarificar ciertos significados, cuidar la forma de citar a los autores, los documentos confidenciales, los recuperados en internet y en otro idioma; cuidar el uso de cursivas, aprender a preguntar a los informantes clave y a buscar categorías analíticas en el dato, a construir significados sobre bases teóricas.

En términos de formación para el oficio de investigador, de manera asociada a la relación de tutoría, la promoción del desarrollo e interiorización de esa serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo desde la lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento, hace notar la presencia de una especie de *sesgo* en la formación doctoral, que puede conducir al escaso dominio y/o desconocimiento de las lógicas existentes de producción de conocimiento por la vía de la investigación rigurosa y al desarrollo insuficiente de disposiciones que favorezcan la comprensión de resultados de investigación obtenidos con apoyo en esas otras lógicas, generando a su vez una *sub-especialización temprana*, que si bien favorece el conocimiento global de una lógica de producción de conocimiento (inductiva-interpretativa), prevalece un dominio de ciertos modos específicos de acercamiento a un objeto de estudio desde tal lógica, acorde a la naturaleza del objeto construido por el investigador en formación.

Tal proceso puede generar una *visión reduccionista o parcial* de la actividad de investigación y del oficio de investigador educativo, el cual a su vez puede constreñir las posibilidades de abordar objetos de estudio complejos y multidimensionales –como lo son los sociales y educativos–, desde las posibles articulaciones epistemo-metodológicas, sin caer en mixturas contraproducentes, eclecticismos o sincretismo, sin limitar sus abordajes posibles y la riqueza de su comprensión y explicación (causal y/o de sentido). Frente a tal situación, lo sugerente es que en términos curriculares se busque afianzar el desarrollo, interiorización y puesta en práctica de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación de tutoría vía procesos de subespecialización, y se fortalezcan y articulen con saberes generales complejos y multirreferenciales de formación mediante seminarios generales y de especialización.

Cabe mencionar que, dado el énfasis en la promoción del desarrollo e interiorización de tal *habitus científico isomorfo* desde la lógica inductiva-interpretativa de producción de conocimiento, habría que esperar también que en la formación para el oficio de investigador educativo desde las otras lógicas existentes de producción de conocimiento, se promueva también el desarrollo e interiorización de unos *habitus científicos diversos*, los cuales perviven en el ejercicio práctico de la investigación rigurosa en el campo científico de la investigación educativa, los cuales podrían ser susceptibles de ser integrados a tal *habitus científico isomorfo* o bien podrían dar forma a otro especie de *habitus científicos*. El abordaje de este vacío de conocimiento abre nuevas vetas de indagación para profundizar en su conocimiento con otros enfoques teóricos-metodológicos, conocer las maneras múltiples en que se socializan y recrean tales *habitus científicos isomorfos* en la práctica científica cotidiana de manera asociada a equipos de investigación, ciertas condiciones institucionales y experiencias de aprendizaje.

ANEXOS

1. Guía de entrevista temática para tutores

a) Trayectoria profesional

1. *¿Me podría comentar cuál es su formación académica de licenciatura y posgrado?*
2. *¿En qué año obtuvo el grado de doctor?*
3. *¿En qué tipo de actividades académicas se ha involucrado?*
4. *¿Cuál es su experiencia en investigación educativa? (actividades de investigación, productos relevantes).*
5. *¿Cómo se incorporó a esto de la investigación educativa?*
4. *¿Cómo es que llegó a incorporarse a este programa de doctorado?*

b) Trayectoria de los investigadores-tutores como formador de investigadores

1. *¿Cómo se involucró usted en esto de formar a otros investigadores en este programa de doctorado?*
2. *¿Percibe usted alguna relación entre su historia profesional y su función como formador de investigadores?*
3. *¿Percibe usted algún tipo de incidencia de sus actividades académicas actuales en su función como formador de investigadores?.*
4. *¿Cuántos tutorados dirigidos por usted han obtenido el grado de doctor?*

c) Noción de los investigadores tutores sobre la investigación, según su experiencia

1. *¿Me podría explicar cómo entiende usted esto de investigar?*
2. *¿Percibe alguna diferencia entre formarse para la investigación y formarse para otros desempeños profesionales?*

d) Experiencia de los investigadores-tutores sobre la tutoría y el coloquio de investigación

1. *¿Cómo es su participación académica como tutora en la relación de tutoría?*
2. *¿Qué papel juega la tutoría en la formación de los investigadores?, o bien, ¿cuál es su apreciación de la tutoría?*

3. *¿En qué saberes pone usted el énfasis durante la relación de tutoría?* o, ¿en qué aspectos considera necesario formar a los tutorados durante la relación de tutoría?
4. ¿Me podría platicar sobre los recursos (métodos y estrategias) que usted utiliza para promover en su tutorado la apropiación del oficio de investigador?
5. *¿Qué papel juega el comité tutorial en la formación de sus tutorados?*
6. *¿Para usted qué papel juegan los coloquios de investigación en la formación de sus tutorados?, ¿cuál es su apreciación de los coloquios de investigación?, ¿cómo ha sido su experiencia en dichos coloquios?*
7. ¿En qué rango de edad se encuentra?
8. Desde su experiencia con este tutorado, ¿cuál serían sus expectativas sobre su formación como investigador?

2. Guía de entrevista temática para tutorados

a) Trayectoria profesional

1. *¿Cuál es tu formación académica de licenciatura y de maestría?*
2. *¿En qué tipo de actividades académicas te has involucrado?*
3. *¿Cuál es tu experiencia en investigación educativa? (actividades de investigación, productos relevantes, forma de incorporación al campo).*
4. *¿Cómo es que llegaste a la decisión de estudiar un doctorado en educación?*
5. *¿Por qué elegiste este programa de doctorado?*

b) Noción sobre la formación doctoral y formación para la investigación

1. *¿Cómo es tu formación doctoral?*
2. *¿Cómo has vivido tu formación doctoral?*
3. *¿Qué ha implicado cursar tus estudios de doctorado?, ¿has vivido algunos retos durante tu formación doctoral?, ¿de qué tipo?, ¿cómo los lograste superar?*
4. *Sobre la base de lo vivido en tu formación doctoral, ¿qué supone formar a alguien para el oficio de investigador?*
5. *¿Me puedes explicar cómo entiendes tú esto de investigar?*

c) Experiencia sobre la relación de tutoría y el coloquio de investigación

1. *¿Qué papel ha jugado la tutoría en tu formación como investigador?*
2. *¿Cómo es tu relación de tutoría? (manera en que la describe y experiencias vividas), o bien, ¿cómo has vivido tu relación de tutoría?*
3. *¿Cómo es tu participación como estudiante en tu relación de tutoría?, ¿de qué manera participas en tu relación de tutoría?*
4. *¿Qué has aprendido en tu relación de tutoría y qué consideras relevante para tu formación como investigador?*
5. *¿Qué factores principales consideras que han favorecido tus aprendizajes en la relación de tutoría y cuáles los han obstaculizado?*

6. *Platicame sobre los recursos (métodos y estrategias) que has utilizado en tu relación de tutoría para apropiarte del oficio de investigador.*
7. Si hiciéramos un balance respecto de tu participación como estudiante en la relación de tutoría, ¿con qué cosas te sientes satisfecho y con cuáles no?
8. ¿Cuáles serían para ti los puntos (saberes) más importantes en que necesitan centrar la atención los tutores en la relación de tutoría?
9. *¿Qué papel ha jugado tu comité tutorial en tu formación como investigador?*
10. *¿Cuál es tu apreciación de los coloquios de investigación?, ¿cómo fue tu experiencia en los coloquios de investigación?*
11. ¿Qué sentido tienen los coloquios de investigación?
12. ¿En qué rango de edad te encuentras?
13. ¿Cómo fue tu experiencia al participar en esta investigación?, ¿cómo fue tu experiencia en las grabaciones de tus tutorías?

BIBLIOGRAFÍA

- Abiddin, N. (2007) "The role of an effective supervisor: Case studies at the University of Manchester, United Kingdom". En *European Journal of Scientific Research*, vol. 16, núm. 3, pp. 380-394.
- y West, M. (2007) "Effective meeting in graduate research student supervision". En *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 1, pp. 27-35.
- Ameigeiras, A. (2007) "El abordaje etnográfico en la investigación social". En I. Vasila-chis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, pp.107-151.
- Anderson, L. (2006) "Analytic autoethnography". En *Journal of Contemporary Ethnogra-phy*, vol. 35, núm.4, pp. 373-395.
- Atkinson, P. (2006) "Rescuing Autoethnography". En *Journal of Contemporary Ethnogra-phy*, vol. 35, núm.4, pp. 400-404.
- Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Barbier, J. M. (1999) "Tutoría y función tutorial. Algunas vías de análisis". En M. Souto, J. M. Barbier, M. Cattaneo *et al. Grupos y dispositivos de formación*. Formación de forma-dores. Serie. Los documentos, núm. 10, pp. 129-143. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras/UBA-Ediciones novedades educativas.
- Barthes, R. (1987) *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*. España: Siglo XXI.
- Becher, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Béjar, R. y Hernández, H. (1996) *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México: Miguel Ángel Porrúa/Centro Regional de Investigaciones Multidis-ciplinarias.
- Bertaux, D. (1997) "Los relatos de vida en el análisis social". En J. Aceves (comp.) *Histo-ria oral*. Antologías Universitarias, pp. 136-148. México: Instituto Mora.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Colección Aula abierta. Madrid: Muralla.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2007) *El oficio del sociólogo*. España: Siglo XXI.
- (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- (2003a) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Curso del Collège de France 2000-2001. Barcelona: Anagrama.
- (2003b) *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina: Nueva Visión.
- y Passeron J.C. (2003) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- (2000) *Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de trois études d'ethnologie kabyle*. París: Seuil.
- (1999) *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- (1999a) *Les règles de l'art. Genèse et structure du cham littéraire*. París: Seuil.
- (1997) *Méditations pascaliennes*. París: Seuil.
- (1997a) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI.
- (1997b) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. España: Anagrama.
- y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. España: Grijalvo.
- (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Akal/Universitaria.
- (1984) *Homo academicus*. París: Minuit.
- (1980) “Le capital social”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 31, núm.1, pp. 2-3.
- (1980a) *Le sens pratique*. París, Minuit.
- (1979) “Les trois états du capital culturel”. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 30, núm.1, pp. 3-6
- (1976) “Le champ scientifique”. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 88-104.
- y Passeron, J.C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.
- Bradbury-Jones, C., Irvine, F. y Sambrook, S. (2007) “Unity and detachment: A discourse analysis of doctoral supervision”. En *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 6, núm. 4, pp. 81-96.
- Breuer, F., Mruck, K. y Roth, W. (2002) “Subjectivity and reflexivity: An introduction”. En *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- Buenfil, R. N. (2006) “Los usos de la teoría en la investigación educativa”. En M. A. Jiménez *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés, pp. 37-59.
- Castelán, A. (1993) “Evaluación del postgrado: situación actual y perspectivas”. En *OMNIA*. Núm. especial, diciembre, pp.51-54.
- Chartier, R. (2005) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. España: Gedisa.

- (2005a) *El presente del pasado. Escritura de la historia, Historia de lo escrito*. México: Universidad Iberoamericana.
- (1994) *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. España: Gedisa.
- Chavoya, M. L. y Rivera, A. (2001) “Dimensiones en torno a la formación de investigadores SNI, de la Universidad de Guadalajara”. En *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Colima, México.
- y Weiss, E. (2003) “Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001”. En E. Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa en México 1993-2001*. México: COMIE, pp. 641-666.
- Chocarreras, F. (1997) “La formación de investigadores educativos en México”. *La academia*. Mayo-junio. México. Disponible en http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/upn/vol12/sec_75.html.
- Coffey, A. y Atkinson P. (2005) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Alicante.
- Colina, A. (2004) *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y hábitos*. México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- y Osorio, R. (2003) “Los agentes de la investigación educativa en México”. En E. Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa en México 1993-2001*. México: COMIE, pp. 97-120.
- Consejo Nacional De Ciencia y Tecnología-Conacyt (2006) Proyecto. *Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, PLAN 2006*. México: Conacyt.
- (2002) *Ley de Ciencia y Tecnología*. México: Conacyt.
- De Ibarrola, M. (2003) “Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la investigación educativa nacional”. En E. Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa en México 1993-2001*. México: COMIE, pp. 673-692.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2007) “Relación inversa entre nivel en el Sistema Nacional de Investigadores y desempeño de los tutores: Perspectiva de estudiantes de posgrado, UNAM”. *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación educativa*. México: COMIE.
- García, T. y Abreu, L. (2006) “Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad de conocimiento”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1363-1368. México.
- Denman, C. y Haro, J. (2000) “Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social”. En C. Denman y J. Haro (eds.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora, pp. 9-56.
- Denzin, N. K. (2006) “Analytic autoethnography, or déjà vu over again”. En *Journal of Contemporary Ethnography*, vol. 35, núm. 4, pp. 419-428.
- (1988) *Interpretive interactionism: Strategies of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.

- Devereux, G. (1998) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Emilsson, U. y Johnsson, E. (2007) "Supervision of supervisors: On developing supervision in postgraduate education". En *Higher Education Research & Development*, vol. 26, núm. 2, pp. 163-179.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Serie Los documentos. Buenos Aires: Novedades educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Fetterman, D. (1989) *Etnography: Step by step*. Estados Unidos: Sage.
- Filloux, J.C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Formación de formadores. Serie. Los documentos, núm. 3. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras-UBA-Ediciones novedades educativas.
- Finlay, L. y Gough, B. (2003) *Reflexivity: A practical guide for researchers in Health and Social Sciences*. Canadá: University of Alberta/Blackwell.
- Fortes, J. y Lomnitz, L. (1991) *La formación del científico en México*. México: Siglo XXI/UNAM.
- Foucault, M. (1982) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- (1968) *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI.
- Fuentes, S. (2006) "Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales". En M. A. Jiménez *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés, pp. 229-248.
- Gadamer, H. G. (1996) *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Galán, M. I. (1993) "Estudio sobre investigación educativa". En *La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa*. Cuaderno 30 del II Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE, pp. 7-71.
- Geertz, C. (2005) *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Estados Unidos: Aldine Transaction.
- Gómez, M. (2006) "Investigación, formación y conocimiento en educación. De lo paramental a la potenciación". En M. A. Jiménez *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés, pp. 61-84.
- Grant, B. (2003) "Mapping the pleasures and risks of supervision". En *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 175-190.
- Green, B. (2005) "Unfinished business: subjectivity and supervision". En *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163.
- Guasch, O. (1997) *Observación participante*. Col. Cuadernos Metodológicos, 20. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gundermann, H. (2004) "El método de los estudios de caso". En M. L. Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México/FLACSO México, pp.251-288.

- Gutiérrez, N. G. (coord.) (2009) *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en los senderos de la investigación educativa*. México: UNAM/Porrúa.
- (2003) “Comunidades académicas especializadas interinstitucionales de la investigación educativa”. En E. Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa en México 1993-2001*. México: COMIE, pp. 151-164.
- (1999) *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. Tesis 30. México: IPN-DIE-Centro de Investigación y Estudios Avanzados.
- Hamersley, M. y Atkinson, P. (1994) *Etnografía, Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harman, K. (2002) “The research training experiences of doctoral students linked to Australian Cooperative Research Centers”. En *Higher Education*, vol.44, núms. 3 y 4, pp. 469-492.
- Hasrati, M. (2005) “Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students”. En *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 557-570.
- Heath, T. (2002) “A quantitative Analysis of PhD students’ views of supervision”. En *Higher Education Research & Development*, vol. 21, núm. 1, pp. 41-53.
- Hesse-Biber, S. y Leavy, P. (2006) *Emergent methods in social research*. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage publications.
- Hidalgo, J. L. (2000) *Investigación educativa, una estrategia constructivista*. México: Castellano Editores.
- Hirsch, A. (1996) “Los posgrados en México”. En *Ethos educativo*, núm. 12, noviembre, pp. 9-16. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Hockey, J. (1996) “A contractual solutions to problems in the supervision of PhD degrees in the UK”. En *Studies in Higher Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 359-371.
- (1995) “Getting too close: A problem and possible solution in social science PhD Supervision”. En *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 23, núm. 2, pp. 199-210.
- (1994) “Establishing boundaries: Problems and solutions in managing PhD supervisor’s role”. En *Cambridge Journal of Education*, vol.24, núm. 2, pp. 293.
- Holmes, J. (2007) “Beyond compare’: Supervising postgraduate research”. En *Te Reo*, 50, pp. 79-92.
- Hon Kam, B. (1997) “Style and quality in research supervision: Supervisor dependency factor”. En *Higher Education*, vol. 81, pp. 81-103.
- Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. España: Narcea.
- Husserl, E. (1992) *Invitación a la fenomenología*. España: Paidós.
- Ives, G. y Rowley, G. (2005) “Supervisor selection or allocation and continuity of supervision: Ph.D. students’ progress and outcomes”. En *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 535-555.
- Jasso, E. (2001). *La tutoría para la formación de investigadores. El caso de cuatro programas de posgrado de la UNAM*. Tesis de maestría. México: UNAM-Colegio de Pedagogía.

- Sánchez, R. (2004) “La tutoría: prácticas y procesos de formación”. En M. Arredondo y R. Sánchez (coords.) *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés, pp. 119-155.
- Jiménez, S. A. (2008) *La cultura de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. Tesis de doctorado. Jalisco, México: UdeG- Departamento de Estudios en Educación.
- Johnson, D. (2005) “Assessment matters: Some issues concerning the supervision and assessment of work-based doctorates”. En *Innovations in Education & Teaching International*, vol. 42, núm. 1, pp. 189-207.
- Kuhn, T. S. (1971) *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Lahire, B. (2006) *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. (2001) “¿Cree usted en la realidad? Noticias desde las trincheras de las guerras de ciencia”. En *La esperanza de pandora* (T. Fernández, Trans.). Barcelona: Gedisa, pp. 13-37.
- Linden, J. (1999) “The contribution of narrative to the process of supervising PhD students”. En *Studies in Higher Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 351-368.
- Luhman, N. y Schorr, K. E. (1993) *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Guadalajara: UdeG/UIA/ITESO.
- Maggi, R. (2003) “Usos e impactos de la investigación educativa”. En E. Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa en México 1993-2001*. México: COMIE, pp. 193-236.
- Malfroy, J. (2005) “Doctoral supervision, workplace research and changing pedagogic practices”. En *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 165-178.
- Manathunga, C. (2005) “The development of research supervision: Turning the light on a private space”. En *International Journal for Academic Development*, vol. 10, núm. 1, pp. 17-30
- Manero, R. (1995) “La investigación en posgrado”. *Perspectiva docente*, pp.64-68. México.
- Mardones, J. M. y Ursúa, N. (1983) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Fontamara.
- Martínez, F. (1996) “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano”. En De Landshere *La investigación educativa en el mundo; con un capítulo especial sobre México*. México: FCE.
- McClure, J. (2005) “Preparing a laboratory-based thesis: Chinese international research students’ experiences of supervision”. En *Teaching in Higher Education*, vol.10, núm.1, pp. 3-16.
- Mendizábal, N. (2007) “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa, pp. 65-105.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994) *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.

- Morán, P. (2003) “Perspectiva de una docencia en forma de investigación”. En P. Morán (comp). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera época, 92, México: CESU/UNAM, pp. 157-194.
- Moreno, M. G. (2010) *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: UdeG/Plaza y Valdés.
- (2010a) “Acercamientos sucesivos a los retos que plantea la formación de investigadores”. En *Memoria electrónica del 6º Congreso de Investigación Educativa*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- (2006) *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de los estudiantes de doctorado en educación*. Guadalajara: UdeG.
- (2004) “Retos y perspectivas de los posgrados en educación”. En *Revista de la Red de Posgrados en Educación, 1*, pp.23-32. México.
- (2003) “La relación de tutoría en los procesos de formación para la investigación ¿qué viven los estudiantes de doctorado en educación?”. En *Memorias del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guadalajara, Jalisco.
- (2003a) “El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación”. En *Cuadernos de discusión 5*, México: SEP.
- (2003b) “Formación para la investigación”. En *Sujetos actores y procesos de formación. La investigación educativa en México, 1992-2002*. México: COMIE. pp. 39-111.
- (2002) “Innovación en los posgrados en educación, ¿sólo un caso particular de lo posible?”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 124, octubre-diciembre, pp. 73-85. México.
- (2002a) *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México: UdeG.
- (2001) “Un perfil de habilidades a desarrollar en la formación para la investigación”. En *Memorias del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Colima, México.
- (2000) *Trece versiones sobre la formación para la investigación*. Jalisco, México: Textos educar/Secretaría de Educación Jalisco.
- (2000a) “Los procesos de formación en los posgrados en educación”. En *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Cuadernos de investigación 5. México: Universidad Autónoma del Carmen, pp. 59-81.
- (1999) “Estrategias de formación para la investigación y el desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en educación”. En *Memorias del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes, México.
- y Fierro, R. (2006) “Los posgrados en educación. Entre políticas públicas y micropolíticas institucionales”. En *Memoria electrónica del XX Congreso Nacional de Posgrado*. México.
- Murphy, N., Baint, G. J. D. y Conrad, L. (2007) “Orientations to research higher degree supervision”. En *Higher Education*, vol. 53, núm. 3, pp. 209-234.

- Newman R., Griffin, P. y Cole, M. (1998) *La zona de construcción del conocimiento*. España: Morata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE y Centro para la Investigación e Innovación Educativas-CERI. (2004) “Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativos. Reporte de los examinadores sobre México”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 21, abril-junio, pp. 515-550.
- Orozco, B. (2006) “Usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria”. En M. A. Jiménez *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés, pp. 101-117.
- (2003) “Programas curriculares y formación en filosofía, teoría y campo de la educación”. En A. De Alba (coord.) *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE, pp. 421-528.
- Ortiz, V. (2006) *Una aproximación multidimensional a los procesos de formación de investigadores*. Tesis de doctorado. Jalisco, México: UdeG-Departamento de Estudios en Educación.
- Park, C. (2005) “New Variant PhD. The changing nature of the doctorate in UK”. En *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 27, núm. 2, pp. 189-207.
- Piña, J. M. y Santa María, M. (2004) “El proceso de socialización en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales en la UNAM”. En M. Arredondo y R. Sánchez (coords.) *Campo científico y formación en el posgrado. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés, pp. 95-118.
- Pons, L. y Cabrera, J.C. (2009) “Emergencia de las redes en el campo de la investigación educativa en México”. En N. G. Gutiérrez (coord.) *Redes, comunidades, grupos y trabajo entre pares en los senderos de la investigación educativa*. México: UNAM/Porrúa.
- Pontón, C. B. (2001) “Prácticas y procesos de formación: posgrado de ciencias sociales y humanidades”. En R. Sánchez y M. Arredondo (coords.) *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés, pp. 117-136.
- Poper, K. (1980) *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos-Madrid.
- Porlán, R. (2003) “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para investigar”. En P. Morán (comp.) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época, 92. México: CESU/UNAM, pp. 25-45.
- Pozo, J. (2003) *Adquisición de conocimiento*. España: Morata.
- (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza.
- Pujadas, J. J. (1992) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos metodológicos, 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS.

- Ramírez, R. y Weiss, E. (2004) “Los investigadores educativos en México: una aproximación”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 21, abril-junio, pp. 501-513. México.
- Remedi, E. (2006) “El psicoanálisis en la investigación educativa”. En M. A. Jiménez *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés, pp. 85-99.
- Reynaga, S. (2002) “Los posgrados: una mirada valorativa”. En *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, núm. 124, octubre-diciembre, pp. 39-59. México.
- y Gradilla, M. (2006) “Las políticas sobre posgrado: a debate”. En M. L. Chavoya *et al. El trabajo académico en la encrucijada de las políticas. Estudios de caso en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UdeG, pp. 71-98.
- Rodríguez, J. G. y García, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, P.G. (2005) *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*. México: COMIE/CEE/SEB/ITESO/CESU.
- Rojas, R. (1992) *Formación de investigadores educativos. Propuesta de una investigación*. México: Plaza y Valdés.
- Rosas, A. K., Flores, D. y Valarino, E. (2006) “Rol de tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones”. En *Investigación y Postgrado*, vol. 21, núm. 001, pp. 153-185. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ruiz, C. (2005) “Enfoque estratégico en la tutoría de la tesis de grado: un modelo alternativo para aprender a investigar en el postgrado. En *Sapiens*, vol. 6, núm. 001, pp. 61-83. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ruiz, L. I. (2009) *Las prácticas y estrategias de formación para la investigación utilizadas en la relación de tutoría en doctorados en educación. Un estudio multicaso*. Tesis de doctorado. Jalisco, México: UdeG-Departamento de Estudios en Educación.
- Saltalamacchia, H. R. (1992) *Historia de vida*. Puerto Rico: Ediciones CIJUP.
- Sánchez, R. (2003) “Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior”. En P. Morán (comp.) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época, 92. México: CESU/UNAM, pp. 67-91.
- (2000) *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés.
- (2000a) “La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado”. En *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Cuadernos de investigación, 5. México: Universidad Autónoma del Carmen, pp. 115-133.
- (1991) “El caso de la formación de investigadores en Ciencias Sociales”. En *Cuadernos del CESU*, 6. México: UNAM, pp. 55-67.
- (1986) “Por un proyecto transformador de la investigación en la UNAM”. En *Cuadernos del CESU*, 4. México: UNAM, pp. 59-80.

- y Santa María, M. (2000) “El proceso y las prácticas de tutoría”. En R. Sánchez Puentes y M. Arredondo Galván (coords.) *Posgrado de Ciencias Sociales y Humanidades vida académica y eficiencia terminal*. México: CESU/UNAM/Plaza y Valdés, pp. 115-136.
- Santoni, R. (1996) *Nostalgia del maestro artesano*. Colección: Problemas educativos de México. Serie: Los clásicos. México: CESU/UNAM.
- Saussure, F. (1945) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Sayed, Y., Kruss, G. y Badat, S. (1998) “Students’ experience of postgraduate supervision at the University of the Western Cape”. En *Journal of Further & Higher Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 275.
- Sheehan, J. (1993) “Issues in the supervision of postgraduate research students in nursing”. En *Journal of Advanced Nursing*, vol. 18, pp. 880-885.
- Soria, O. (2003) “Docencia de la investigación en la Universidad Latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?”. En P. Morán (comp.) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible. Pensamiento universitario*. Tercera Época, 92. México: CESU/UNAM, pp. 67-91.
- Stake, R. E. (2007) *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- (2005) “Qualitative case studies”. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks/Londres/Nueva Delhi: Sage, pp. 443-466.
- Strauss, A. (1987) *Qualitative analysis for social scientists*. Estados Unidos: Cambridge University Press.
- y Corbin, J. (1998) *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Estados Unidos: SAGE Publications Inc.
- Taylor, S. J y Bogdam, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. C. (2005) *Formación de investigadores educativos. Programas de maestría de la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Tesis de maestría. Guanajuato, México: Instituto de Investigaciones en Educación/Universidad de Guanajuato.
- Van Gennep, A. (1960) *The rites of passage*. Londres: Routledge.
- Vasilachis, I. (2007) “La investigación cualitativa”. En I. Vasilachis (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa, pp. 23-64.
- Wallerstein, I. (2002) *Conocer el mundo. Saber el mundo*. México, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weiss, E. (2005) *El campo de la investigación educativa a través de los estados de conocimiento*. Conferencia Magistral de clausura. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora, México.
- (2003) “El campo de la investigación educativa desde diversas perspectivas”. En E. Weiss (coord.) *El campo de la investigación educativa en México 1993-2001*. México: COMIE, pp. 35-45.

- (1998) “El desarrollo de la investigación educativa, 1993-1996”. En Pablo Latapí *Un siglo de educación en México*. Vol. I. México: Conaculta/FCE.
- y Chavoya, M. L. (2006) “Le champ de la recherche en éducation au Mexique. Regard global”. En P. Ducoing (coord.) *La recherche en éducation au Mexique. Etat des travaux*. París: L’Harmattan, pp. 243-261.
- Wertsch, J. (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
- Wright, A., Murray, J. y Geale, P. (2007) “A phenomenographic study of what it means to supervise doctoral students”. En *Academy of Management Learning & Education*, vol. 6, núm. 4, pp. 458-474.
- Yuren, M. T. (1995) “Principios para el posgrado en educación o la crítica de la excelencia”. En *Ethos Educativo*, núm. 7, pp. 48-58. Michoacán, México.
- Zemelman, H. (1996) *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.
- (1992) *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. España: Colegio de México-Anthropos.

El papel de la tutoría en la formación de *habitus científicos*
en estudiantes de doctorado en educación

Núm. 3

Se terminó de editar en octubre de 2014

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Marsella Sur 510, interior M, Colonia Americana

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar