

Leer, pensar y escribir: claves en la formación de investigadores en un doctorado en educación en México

Resultado de investigación finalizada

GT16 Metodología y epistemología de las ciencias sociales

Eje 10: Relatos de las prácticas de investigación como formas de comprensión y de escritura en las ciencias sociales.

Resumen

La presente ponencia se deriva de un estudio de casos enfocado en el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus* de científico en estudiantes de doctorado en educación. Su contenido comprende una *lectura transversal* sobre la importancia de la lectura, la reflexividad y la escritura como mediadores cognoscitivos en los procesos de formación de investigadores educativos. Las evidencias permiten apreciar que dichas mediaciones favorecen la apropiación de una tradición científica de conocimiento, la interiorización de ciertos marcos teóricos-metodológicos-lingüísticos, y el desarrollo de un posicionamiento epistemológico como productor de conocimiento, reflejada en un estilo personal de escritura académica que articula una lógica de construcción, una lógica de argumentación y una ilógica o lógica creativa.

Palabras clave: Formación de investigadores, estudiantes de posgrado, México.

1. Introducción

En México, desde las políticas de educación superior y posgrado, se declara que el nivel de estudio de doctorado se orienta a la investigación. En ese marco de estudio, se reconoce la existencia de una formación más sistemática e intencionada para el oficio de investigador, orientada en gran medida por el principio pedagógico de a investigar se aprende investigando. Abordar dicha formación como objeto de estudio no sólo favorece la comprensión y explicación de lo que ocurre al interior de los procesos de formación de investigadores durante los estudios de doctorado; también promueve el aprendizaje y la recreación de aquellas formas de formar para la investigación.

Desde esta mirada, lo que aquí se presenta es una *lectura transversal* sobre el papel que juega la lectura, la reflexividad y la escritura como mediadores cognoscitivos en los procesos de formación de investigadores educativos, cuyo contenido se deriva de una investigación de mayores dimensiones focalizada en el papel que juegan las prácticas de tutoría para formar investigadores en la promoción del desarrollo e interiorización de *habitus científico* en estudiantes de doctorado en educación. El basamento teórico que la sustenta articula elementos de la teoría de los campos de producción simbólica y la teoría del *habitus*, con los aportes conceptuales de algunos teóricos de la formación y de la formación para la investigación.

La relación de tutoría analizada, se desarrolla en el marco de un programa de doctorado en educación ofertado en una universidad pública estatal en México, adscrito al padrón nacional de posgrados de calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) de este país, con una duración de tres años (seis semestres). La planta académica que lo respalda está integrada por 18 investigadores nacionales en funciones. Los estudiantes que son aceptados tienen el beneficio de la beca Conacyt y de una movilidad académica internacional; a ellos se les demanda dedicación exclusiva al programa, dominio del idioma inglés, experiencia de investigación y conocimiento del campo de la educación.

En esta investigación quienes fungieron como informantes clave fueron cuatro investigadoras-tutoras adscritas a este programa de estudio y cuatro estudiantes (3 mujeres y 1 hombre) en formación, de cuyo vínculo académico emergieron los cuatro *casos* de relación de tutoría. Cada participante (tutoras y tutorados) sustenta una formación académica distinta en el marco de las ciencias sociales y humanas, tres de ellos relacionadas de manera directa con la educación. De cada caso se recuperaron las interacciones cara a cara de cada encuentro de tutoría y de los coloquios de investigación vía grabación de audio por un período de dos años y medio, y se hizo una entrevista temática a cada participante. La información obtenida se analizó con apoyo en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998).

2. Base conceptual de referencia

La formación doctoral en educación resulta ser uno de los espacio-tiempo (Honoré, 1980) privilegiado para desarrollar una formación profesionalizada para el oficio de investigador educativo, donde tales procesos requieren estar respaldados por un currículum, planes, programas, objetivos y acciones articuladas y dirigidas a esta actividad; donde la investigación sea organizada mediante líneas de investigación con temáticas bien identificadas, respaldadas por investigadores en activo con producción científica, se enfatice una práctica de investigación de alto nivel y se genere una vida académica que promueva su socialización académica (Moreno, 2000 y Sánchez, 2000a).

En ese marco escolar, el acto de formación se concibe a manera de función formadora orientada hacia la dinamización del proceso de trans-formación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que el ser humano en su individualidad tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo y contribuir a su configuración interna, pero como ser social se forma con el apoyo de mediaciones, donde otro ser humano puede fungir como mediador y contribuir a dinamizar sus disposiciones y capacidades.

Con base en esta idea, cuando aquí se alude a la expresión formación para el oficio de investigador, ésta se comprende como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación (Moreno, 2002), 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 (Moreno, 1999); incluye procesos de debate, análisis, reflexión, crítica, y autoevaluación del saber y el saber hacer educativo.

Tal formación para el oficio de investigador educativo sugiere una enseñanza con carácter artesanal (Sánchez, 2000), la cual se materializa en la relación de tutoría para formar investigadores en doctorado, asumida como un espectro de naturaleza compleja y multidimensional que se caracteriza por ser una relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado a razón de esa formación para el oficio de investigador; en ella dialogan capitales y *habitus* incorporados en una relación de capital a capital, se genera un acompañamiento motivado por el intercambio de inter-experiencias de investigación hasta alcanzar la con-formación de ciertos *habitus científicos*, caracterizados por una especie de espíritu teórico y rigor científico.

Desde la perspectiva Bourdiea el *habitus científico* es concebido como un conjunto de “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). Sin embargo, no hay que perder de vista que la noción de *disposición* recubre el concepto de *habitus*, la cual alude al resultado de una

acción organizadora, próximo a la noción de estructura, refiere también a una manera de ser o estado habitual del cuerpo (postura), expresa una predisposición, una tendencia o inclinación, cuyo equivalente es un punto de vista o enfoque (Bourdieu, 2000).

En dicha relación de tutoría se espera que el tutor 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, su participación, actitudes y acciones asumidas 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*. Del tutorado se esperarían evidencias del desarrollo e interiorización de ciertos *habitus científicos* y su progresiva trans-formación en investigador independiente, en nuevo “guardián” del campo por el dominio del oficio de investigador, capaz de participar en grupos, redes y comunidades académicas especializadas para generar e innovar el conocimiento existente.

3. La lectura transversal

En los casos de relación de tutoría analizados, quienes fungen como tutoras consideran que en el marco de los estudios de doctorado, los estudiantes requieren dar cuenta de un amplio bagaje teórico y del dominio formal del lenguaje escrito como herramientas claves a utilizar en la formación para la investigación, tal como se aprecia en los comentarios siguientes:

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 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 qué estar pensando es en la teoría, no en cómo escribir (T4t8).

Como señalan estas lectoras, la lectura y la escritura juegan un papel central en la generación de conocimiento por vía de la investigación, puesto que la lectura pasa a ser el alimento principal que nutre las ideas, y la escritura funge como una mediación de la cual se sirve el investigador para expresar sus argumentos sobre cierto objeto de estudio.

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).

En particular, la lectura se muestra como una actividad permanente con sentido de movimiento que ayuda a inteligir y hacer evolucionar de manera cualitativa el interés inicial de investigación, hasta que adquiera la forma de un objeto de estudio, favorece un acercamiento sistemático al conocimiento existente sobre ese objeto y proporciona elementos para su fundamentación teórica y la construcción de explicaciones plausibles

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).

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).

Como se aprecia en los señalamientos anteriores, en la actividad de investigación la lectura suele ser asumida como práctica y procedimiento de intelección (Chartier,1994:54) que posibilita que el doctorando se transforme de manera progresiva en un lector docto (Chartier, 2005: 96), en un especialista que establece una relación consigo y con el autor que lee, confronta puntos de vista, compara argumentos, coteja los textos para extraer aquellos planteamientos que considera clave para fundamentar sus ideas en los textos que él produce a propósito de su objeto de estudio.

Lo importante es 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).

Desde esa mirada, el texto escrito (o digitalizado) 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. Dicho con mayor precisión, la lectura funge como mediación que posibilita la apropiación de una tradición científica (Sánchez, 2000) de conocimiento, de ciertos marcos teóricos-lingüísticos (teóricos, metodológicos, epistemológicos y técnico- instrumentales de recolección de información y análisis del dato) construidos por autores diversos y avalados por la comunidad científica en general, que sirven de base para mirar la realidad con mayores elementos de comprensión, posibilitan tomar decisiones teórico-metodológicas con fundamento, se realicen operaciones analíticas y de interpretación sobre la base de ciertos argumentos, y se construyan explicaciones con rigor científico, como se percibe a continuación:

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).

Tal trabajo de lectura requiere estar apoyado por un ejercicio permanente de sistematización y de procesamiento de la información, de discernimiento, reflexión y explicación, en el que se retienen algunos elementos teóricos-conceptuales y se rechazan otros para avanzar de forma cualitativa en la comprensión de cierto objeto de estudio, sin olvidar que no todo lo que se lee es útil para los fines de una investigación.

Como se aprecia en los señalamientos de las tutoras, al inicio de una investigación la actividad de lectura se orienta a promover la comprensión-explicación del asunto que se indaga con base en un trabajo intelectual de re-conocimiento y re-distinción del fenómeno, favorece la toma de distancia o

puesta en paréntesis de las convicciones, intuiciones, prejuicios u obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2007) con los cuales se suele iniciar el trabajo de investigación, pero, a su vez, favorece un trabajo de ruptura epistemológica y reconstrucción conceptual del fenómeno, hasta lograr su transformación en un objeto de estudio.

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 focalizar la atención en alguno(s) de ello(s) para ser comprendido y buscar soluciones posibles, 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 (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.

Una vez que se ha logrado cierto avance en la precisión del problema de investigación, la mirada se dirige hacia la construcción del punto de vista y la elección del objeto de estudio. Sobre esta tarea específica, en el análisis de los datos se aprecia que para estar en condiciones de plantear un problema de investigación más preciso, es necesario realizar una revisión focalizada, amplia y profunda de la literatura existente (nacional e internacional) que tiene relación estrecha con el interés inicial de conocimiento, para entonces, construir un balance crítico donde se dé a conocer los contextos y sujetos de investigación, los posicionamientos teórico-metodológicos asumidos por los autores, los instrumentos de recolección de datos aplicados, se señalen los vacíos de conocimiento existentes y se proceda a construir con tales aportes una discusión teórica (estado de conocimiento) que permita plantear nuevas vetas de comprensión y de acercamiento al problema, que posibilite iniciar la discusión teórica.

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).

De los planteamientos anteriores se deriva que la acción de abrir la discusión teórica no se reduce a la incorporación acrítica de ciertos términos específicos que cierren 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 entonces, pensar y visualizar la realidad como un campo abierto de teorización antes de asumir una teoría.

Se trata de argumentar 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 que oculta las características del objeto de estudio, dificulta su comprensión o contribuye poco al análisis del referente empírico.

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 que se inscribe el fenómeno en estudio y a asumir una actitud de apertura teórica, acompañada de un esfuerzo mental de-constructivo de significados desde la lógica de comprensión del investigador a razón de la naturaleza del objeto de estudio, para entonces poder 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 y/o causales a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

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 cierras como algo ya hecho y comprendido (T4t7).

Los datos recuperados permiten apreciar que esa construcción teórico-conceptual-relacional de base está expuesta a constantes reconstrucciones, mantiene un carácter provisional, donde la puesta en práctica de una actitud reflexiva y flexible contribuye a su evolución cualitativa, apoyada en ciertos retornos reflexivos (Hidalgo, 2000) que favorezcan mirar el interés de conocimiento a la luz de las nuevas comprensiones teórico-conceptuales, se precisen las coordenadas teóricas que guiarán el trabajo de investigación y se replanteen las preguntas, objetivos e hipótesis en congruencia estrecha con el marco teórico y las dimensiones del objeto, para entonces, estar en condiciones de buscar soluciones posibles al problema planteado.

Avanzada la construcción teórica-conceptual del objeto de estudio, se procede a construir la búsqueda de las soluciones al problema de investigación planteado, esto es, construir el entramado teórico-metodológico, el cual, según los señalamientos de las tutoras, promueve el desarrollo de una imaginaria mental de las posibles vías de acceso al conocimiento empírico del objeto.

Para estas lectoras, tal tarea demanda la incorporación de ciertas lecturas de orden metodológico pertinentes con la naturaleza del objeto de estudio, así como recuperar aquellas categorías trabajadas en la base teórico-conceptual para ser operacionalizadas en observables y posibles indicadores; involucra tomar decisiones en relación con la(s) pregunta(s) de investigación planteadas para precisar el instrumento de recolección de datos a utilizar y argumentar la forma en que sería validado, y realizar un primer acercamiento a individuos con características similares a los posibles sujetos de investigación, tal como se aprecia en el señalamiento siguiente:

Lo importante es 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).

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, se da a partir del discurso, entonces por eso el abordaje de tipo biográfico, la reconstrucción de historias de vida laboral (T3t5).

Por su parte, 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 des-plegar los ocultos, identificar categorías analíticas empíricas e iniciar el diálogo entre teoría y empiria para construir explicaciones de sentido según sea el caso.

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).

Acciones de esta naturaleza favorecen el despliegue de lo que Lahire (2006:33 y 45) refiere como “una verdadera interpretación sociológica empíricamente fundada”; 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.

Como se mencionó al inicio de esta argumentación, durante la formación para la investigación, el estudiante intercala de manera permanente tres acciones claves: leer, reflexionar (pensar) y escribir, esto, a razón de que para hacer evolucionar un objeto de estudio necesariamente se requieren incorporar ciertos elementos teórico-conceptuales, los cuales habrán de pasar por un proceso de problematización, de reflexividad, de crítica y cuestionamiento para dar forma a los argumentos construidos a propósito de cierto objeto de estudio.

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).

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)

Como sugiere Febvre (en Chartier, 2005:21), se trata de armar un utillaje teórico 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.

Aprender a poner por escrito ese utillaje teórico en una investigación, también demanda 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, tal como lo señalan las tutoras:

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 y 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)

Se percibe en las tutoras cierta insistencia para que los tutorados se familiaricen con la convención retórica y los estilos de escritura de la comunidad académica para la cual se forman, ajusten su producción lingüística a las “reglas de patronazgo, del mecenazgo, del mercado” (Chartier, 1994:21), construyan sus textos argumentativos con fundamento teórico, con precisión y coherencia, realicen los matices y gradaciones pertinentes en sus explicaciones, y logren transitar de un estado de consumidor a uno de productor de conocimientos, a ser autor de ideas con un nombre en el campo científico

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).

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).

Una mirada interpretativa de conjunto sobre los planteamientos hasta aquí referidos permite apreciar que durante la formación doctoral uno de los aprendizajes promovidos por los tutores es, lograr comprender que durante la generación de conocimiento por vía de la investigación, se despliega una lógica de construcción que abarca grandes tareas como el trabajo de problematizar y construir el planteamiento del problema, el desarrollo de la argumentación teórico-conceptual de base, la construcción de la argumentación teórico-metodológica-instrumental, así como la argumentación del método de análisis del dato asumido, para entonces, dar paso a la construcción de explicaciones plausibles.

En ese proceso de investigación, tal lógica de construcción del conocimiento supone acercamientos múltiples, avances cualitativos y retornos reflexivos diversos y variados, donde las preguntas de investigación y la perspectiva teórica sumida pasan a ser el foco orientador de dicho proceso, hasta estar en condiciones de dar cuenta del objeto de estudio de manera suficiente.

De manera paralela a la puesta en obra de esa lógica de construcción de conocimiento, el investigador en formación aprende a desplegar una lógica de argumentación que articula la dimensión teórica, metodológica y epistemológica en un sentido de unidad y no como cosas separadas en un discurso narrativo-argumentativo, el cual, en su versión más acabada, asume la forma de un avance o informe de investigación reportado bajo el formato de tesis, libro o artículo científico, donde de manera paralela se articula el discurso de la teoría y el discurso del informante con el discurso del propio investigador, esto a razón de que la generación de conocimiento se sostiene y se concreta sobre la base de argumentos.

Aunque la construcción del informe de investigación recupera en cierto grado la lógica argumentativa desplegada en cada avance de investigación, al momento de orientar dicho informe a un público específico, el investigador se transforma en un artesano-constructor que re-organiza el contenido de lo construido y lo argumentado, de tal manera que el autor guía al lector a recorrer el camino andado y a “ver” y comprender la cosas de manera muy similar a como él las ha visto y comprendido, de tal forma que el lector comprenda de dónde se derivan tales resultados y conclusiones y cuál es el sustento teórico y empírico de tales y cuales afirmaciones.

Es aquí donde adquiere relevancia especial el dominio formal del lenguaje escrito, donde su uso pertinente permita construir un hilo conductor de las ideas desde su inicio hasta el final, se perciba una red de relaciones argumentativas articuladas que dejen escasos márgenes para la imprecisión, la presentación repentina de las ideas, la aparición de vacíos, repeticiones, contradicciones y sobre posición de argumentos; donde se construya un discurso argumentativo que invite a ser leído.

En este terreno de re-construcción el investigador en formación comprenderá que es necesario poner en obra una especie de “ilógica” que rompe con la lógica lineal pre-establecida del reporte de investigación, para dar paso a la lógica creativa que de sentido, congruencia y dirección al argumento que se presenta como informe (tesis), donde tal actividad le sugiere asumir un posicionamiento epistemológico como constructor de cultura científica, como generador de conocimiento con voz propia y un estilo particular de escritura. Es decir, aprenderá que la generación de conocimiento se desarrolla entre lógica y creatividad.

4. Cierre parcial

El acercamiento transversal sobre el papel que juega la lectura, la reflexividad y la escritura en los procesos de formación para el oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación de tutoría en el marco de los estudios de doctorado en educación, permite apreciar:

- Que en todo este proceso de generación de conocimiento por vía de la investigación, el tutorado aprende e incorpora la práctica de la reflexividad epistemológica a manera de sentido práctico (Bourdieu, 2006) para dar cuenta de la relación subjetiva que mantiene con su objeto de conocimiento, pasar al plano de la conciencia aquellas estructuras mentales con las cuales se observa y analiza la realidad en estudio, y entonces, estar en condiciones de rebasar lo que Bourdieu, Chamboredon y Paseron (2007) han denominado como ilusión de la transparencia.
- Que la actividad de lectura se realiza con la firme intención de propiciar en los tutorados la apropiación de un amplio capital científico, de una tradición científica de conocimientos y el dominio de un amplio sistema de estructuras teóricas complejas que abordan aspectos teórico-conceptuales, metodológicos, técnico-instrumentales y de análisis de información, que fungan como insumo principal para desarrollar con rigor el oficio de investigador.
- Que la actividad de escritura promueve en los tutorados el desarrollo e interiorización de un capital lingüístico, de ciertas formas particulares de expresión-comunicación, que abarca el dominio formal del lenguaje oral y escrito, el uso pertinente de la gramática y la sintaxis, el uso riguroso del lenguaje, el uso equilibrado de los términos o conceptos; analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de tales términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa; aprender a cuidar la estructura interna del documento, a matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación, a construir conceptos y construir argumentos con fundamento; así como desarrollar un estilo de escritura donde esté presente su voz como autor.

- Que todo ello pasará a formar parte de las evidencias concretas de que el doctorando ha interiorizado el oficio de generador de conocimiento por vía de la investigación y que está en condiciones académicas para incorporarse a grupos, redes y comunidades de investigación para innovar el conocimiento existente, generar efecto en el campo para el cual se formó y verse afectado por él.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico*, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(2), pp. 88-104.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de trois études d'ethnologie kabyle*, Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2007). *El oficio del sociólogo* (Vigésimo sexta edición), España. Siglo XXI editores.
- Buenfil, R. N. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa, En M.A. Jiménez (Coord.). *Los usos de la teoría en la investigación*. México: Plaza y Valdés, pp. 37-59.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, España: Gedisa.
- Chartier, R. (2005). *El presente del pasado. Escritura de la historia, Historia de lo escrito*, México: Universidad Iberoamericana.
- Hidalgo, J. L. (2000). Investigación educativa, una estrategia constructivista, México: Castellano editores.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, España: Narcea.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Moreno, M. G. (1999). Estrategias de formación para la investigación y el desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en educación, *Memorias del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes, Ags.
- Moreno, M G. (2000). Los procesos de formación en los posgrados en educación, En M.G. Moreno, (coord.). *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma del Carmen, pp. 59-81.
- Moreno, M. G. (2002). Innovación en los posgrados en educación ¿sólo un caso particular de lo posible?, *Revista de la Educación Superior*, 31(124), pp. 73-85.
- Sánchez, R. (2000). *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México: CESU-UNAM- Plaza y Valdez.
- Sánchez, R. (2000a). La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado, En M.G. Moreno (Coord.), *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, México: Universidad Autónoma del Carmen, pp. 115- 133.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA: SAGE Publications Inc.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón, Uso crítico de la teoría*. España: Colegio de México-Anthropos.