

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

Formación para la generación de conocimientos. Un oficio incorporado .

José De La Cruz Torres Frías.

Cita:

José De La Cruz Torres Frías (2009). *Formación para la generación de conocimientos. Un oficio incorporado. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/2072>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Formación para la generación de conocimientos

Un oficio incorporado

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS

Estudiante del Doctorado en Educación

Universidad de Guadalajara, México.

Josetorres40@hotmail.com

Palabras Clave: Posgrado, formación de investigadores, tutoría

Resumen

Hablar de *generación de conocimientos* es hacer referencia a la producción de conocimientos por vía de la investigación, de tal forma que el conocimiento construido se posicione en los márgenes de los conocimientos ya existentes y empuje las fronteras o límites del campo de conocimiento en que se inscribe, realizando así aportes para su crecimiento y desarrollo. No obstante, llegar a ser productor de conocimientos por vía de la investigación rigurosa supone haber desarrollado una serie de esquemas organizadores del pensamiento (Moreno, Sastre, et al., 1998) o habitus (Bourdieu (2000), asociados a procesos intencionados de formación para el oficio de investigador.

El argumento que aquí se plantea es que, formar para la generación de conocimientos de frontera en la campo de la educación, es un asunto que tiene que ver con la formación para la investigación en lo general y con la formación de investigadores en lo particular; es decir, es de interés particular de los posgrados con orientación hacia la investigación, considerados como el espacio-tiempo (Honoré, 1980) de formación privilegiado para desarrollar una formación intencionada para el oficio de científico, sin llegar a ser los únicos y exclusivos espacios de formación.

Introducción

Hablar de *generación de conocimientos* es hacer referencia a la producción de conocimientos por vía de la investigación, de tal forma que el conocimiento construido se posicione en los márgenes del saber existente y empuje las fronteras o límites del campo de conocimiento en que se inscribe, realizando así aportes para su crecimiento y desarrollo. No obstante, llegar a ser productor de conocimientos por vía de la investigación rigurosa supone haber desarrollado una serie de esquemas organizadores del pensamiento (Moreno, Sastre, et al., 1998).

El desarrollo de estos *habitus científicos* como los denominó Bourdieu, supone dos vías: la primera consiste en la *inmersión práctica* (familiarización) en cada una de las actividades y operaciones concretas que demanda la actividad de investigación; tiene que ver con el nacimiento como investigador en la propia práctica científica; la otra vía es por *inculcación*, es decir, asociado a procesos específicos intencionados de formación para el oficio de científico o investigador, que deviene en un nacimiento de segundo orden.

Recurrir a la primer vía, puede decirse, es propio de los campos de conocimiento en construcción, puesto que primero surgen los investigadores que desarrollan conocimiento sobre cierto campo de producción cultural y posteriormente se crean las instituciones encargadas de formar para este oficio de manera profesionalizada. La segunda vía es propia de aquellos campos de conocimiento consolidados o en vías de consolidación, que por su crecimiento, desarrollo y solidez, privilegian una práctica particular concebida como oficio, en este caso el oficio de investigador; poseen agentes particulares (investigadores e instituciones) que no únicamente se encargan de la generación de conocimientos, sino también de la formación de nuevos investigadores; además, poseen instituciones que los aglutina y representa socialmente.

Dicho de otro modo, la *vía de inculcación del oficio de investigador*, asociado a procesos específicos intencionados de formación profesionalizada, tiene que ver directamente con las instituciones de educación superior que ofertan programas de posgrado con clara orientación hacia la investigación. Desde este ángulo de observación, *formar para la generación de conocimientos* es un asunto que tiene que ver en lo general con la *formación para la investigación* y en lo particular con la *formación de investigadores*, donde se supone, se desarrolla una formación intencionada para el oficio de productor de conocimientos de frontera por vía de la investigación.

En el caso particular del campo de conocimiento de la investigación educativa, considerado como campo de conocimiento en desarrollo y consolidación, la formación de investigadores educativos es un asunto de interés particular de los posgrados en educación, en especial, de los programas de doctorado con orientación hacia la investigación, considerados como el espacio-tiempo (Honoré, 1980) de formación privilegiado para el oficio de científico, sin llegar a ser los únicos y exclusivos espacios de formación.

El contexto de la investigación educativa en México

Para referirse a la formación de investigadores educativos en México de manera contextualizada, es importante señalar algunos de sus rasgos. Acorde con De Ibarrola (2008), en la historia del desarrollo de la investigación educativa existe una impronta genética o huella primigenia que adquiere la forma de *campo de conocimiento sobre la investigación educativa*; es decir, las ciencias sociales aplicadas a la educación, a cuya evolución se adhiere la investigación de la pedagogía sobre la propia educación; ésta huella primigenia va a marcar el rumbo de la investigación educativa como campo de conocimiento multidisciplinario, donde convergen diversas disciplinas, posturas epistemológicas y enfoques teórico-metodológicos.

En este marco de desarrollo, en los inicios de la investigación educativa se visualiza el nacimiento de segundo orden de personas que hacían investigación educativa a la vez que aprendían el oficio de investigador con el apoyo de Dr. Pablo Latapí, quien fungía como líder académico impulsando el surgimiento y desarrollo de la investigación educativa y la formación de jóvenes investigadores, fue una *formación práctica* para el oficio de investigador educativo, producto de la interacción entre maestro y aprendiz (Pozo, 1996), donde se percibe un nacimiento en el juego y con el juego científico, donde el aprendizaje práctico de la práctica científica es la regla encarnada. Práctica de formación privilegiada que se desarrolló en México hasta que los estudios de posgrados fueron creados y considerados como la vía principal para formar de manera profesional para el oficio de investigador educativo.

En México, este evento tuvo lugar en la década de 1980, donde los estudios de doctorado, pasan a ser considerados como el espacio-tiempo privilegiado de formación de investigadores educativos, donde se supone se desarrolla una formación más sistematizada para la generación de conocimientos por vía de la investigación rigurosa.

Formación de investigadores educativos asociada al posgrado

En el caso particular del posgrado en educación, se percibe un desarrollo y fortalecimiento coincidente con el impulso de las políticas nacionales sobre educación superior y posgrado hacia la calidad de la educación en términos de estándares cuantitativos, cuya expresión fue el entonces Padrón de posgrados de excelencia (PE) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), hoy Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). A pesar de este impulso, para el 2000, el número de posgrados en educación inscritos en el Padrón de Excelencia del CONACYT era únicamente de 17; la OCDE-CERI (2004) reporta que para 2004 sólo 4 programas de doctorado y 11 de maestría estaban reconocidos en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP).

Hecho particular que desvela el desarrollo de procesos de formación de investigadores educativos en un contexto de escasa planta de investigadores educativos consolidada que apoyara directamente la formación de nuevos investigadores (Galán 1993; Béjar y Hernández, 1996), y una escasa presencia de programas de posgrados en educación adscritos en el Padrón de Posgrados de Excelencia (Reynaga, 2002; Moreno, 2003); evento que contribuyó a poner en duda la posibilidad de formar para la investigación de calidad vía 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 posgrado de excelencia, sino también como búsqueda de las condiciones académico-institucionales favorables para desarrollar una formación de calidad para el oficio de investigador; de manera particular, se enfatiza que los *programas de posgrado en educación dirigidos a la formación de investigadores* requieren estar respaldado 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 alta producción científica; asegure una práctica de investigación de alto nivel y genere una vida académica institucional que favorezca dicha formación (Moreno, 2000; Sánchez, 2000).

Estas condiciones académico-institucionales señaladas como favorables para desarrollar una formación de calidad para el oficio de investigador sostienen dos planteamientos centrales. El primero, consiste en que *la formación de investigadores educativos* es un caso particular, un área especializada de *la formación para la investigación*, 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 estrategias institucionales y docentes de formación para la investigación y a procesos de debate, análisis, reflexión, crítica, y autoevaluación del saber y saber hacer; por su parte, la *formación para la investigación* refiere a un quehacer académico complejo y multidimensional consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada, el acceso a los conocimientos y el desarrollo de las habilidades, hábitos, conductas y valores que demanda la realización de la práctica de investigación (Moreno, 2002).

El segundo planteamiento consiste en que la *formación de investigadores educativos* evoca una *formación práctica*, que tenga como base un saber hacer corrigiendo, más que un saber discursivo, retórico, de preceptos; donde el *acto de formatividad* (Honoré, 1980) se desarrolle asociado a procesos de interacción-cooperación *hombro con hombro* entre investigador experimentado e investigador en formación.

En síntesis, lo que se sostiene es que la formación para el oficio de investigador educativo se desarrolla de manera más sistematizada durante los estudios de posgrado, específicamente durante los estudios de doctorado con orientación hacia la investigación, donde la formación práctica para el oficio se concreta en el desarrollo de *la tutoría* entre investigador experimentado e investigador en formación, donde se suponen procesos prácticos de aplicación real y efectiva de los saberes u operaciones concretas que demanda la actividad de investigación (Sánchez, 2000), y el impulso de una participación activa del aprendiz de investigador en la cultura científica mediada en la relación social cotidiana con los investigadores.

La tutoría en posgrado

Vista como práctica de formación institucionalizada, de naturaleza compleja y multidimensional (Abiddin, 2007), la tutoría puede ser concebida como una práctica profesionalizada dirigida al desarrollo profesional de conocimientos, cuya base es la relación tutor-tutorado-conocimiento (Emilsson y Johnson, 2007; Abiddin & West, 2007). 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 un campo temático particular; institucionalmente se le asigna un estudiante de posgrado y se le responsabiliza de guiarlo y formarlo para el oficio de científico. El *tutorado*, es un estudiante de posgrado (maestría o doctorado), con claras intenciones de formarse como investigador, incursiona a los estudios de posgrado con un tópico de investigación que sirve de pretexto para iniciar el proceso de formación como investigador asociada a la *relación de tutoría*.

Institucionalmente, el tutor es el primer y principal *examinador y crítico* del progreso del estudiante; su participación se extiende a proveer *apoyo y guía* al tutorado en dos grandes dimensiones: *la académica y la personal*, impulsando de este modo tanto una formación en aspectos técnico-instrumentales de investigación para la producción de una buena tesis, como la construcción de subjetividad y la transformación del tutorado en investigador independiente, en nuevo “guardián” del campo por el dominio del oficio de científico, capaz de incorporarse a comunidades especializadas de prácticas científicas, generando e innovando el conocimiento (De la Cruz et al., 2006).

Desde esta visión, la *relación de tutoría* conlleva a asumir *roles* particulares, pero no como únicos y exclusivos; supone transformación o transición de los agentes involucrados en sus dimensiones cognoscitiva, personal, identitaria y experiencial (Moreno, 2006; Hasrati, 2005, Green, 2005); abarca la socialización-enseñanza-recreación no únicamente el oficio de investigador, sino también el oficio de tutor, asociado a un marco institucional específico de formación para la investigación, sin ser el único y exclusivo espacio de formación.

Este carácter flexible y adaptable del rol de tutor-formador de investigadores, lo convierte en un *tutor a la carta*, quien reconoce y toma en cuenta en el desarrollo de la tutoría las potencialidades y necesidades académico-formativas particulares en investigación de su(s) tutorado(s) y el carácter dinámico y cambiante del propio trabajo de investigación, para conducirlo(s) de cierto nivel de dependencia a un nivel de independencia y autonomía intelectual.

Dicho de otro modo, la relación de tutoría a nivel doctorado se construye predominantemente para proveer formación en investigación, sin embargo, de acuerdo con Owler en Green (2005) y Sánchez (2000), esta relación va más allá de la transferencia de conocimientos, supone socializar e internalizar el oficio de científico, formas probadas por la tradición de intervenir científicamente en la realidad para analizarla, comprenderla y explicarla; modos personales de los investigadores de acercarse 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.

Con estos planteamientos, lo que se afirma es que a nivel doctorado se impulsa una *tutoría para formar investigadores*, cuyo objetivo es desarrollar una mentalidad de científico, lograr la

interiorización-recreación del oficio de generador de conocimientos de frontera por vía de la investigación; se expone al tutorado a una pluralidad de problemas profesionales; 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; hay inmersión del tutorado en una tradición científica que favorece la incorporación del ethos y valores propios de una institución particular (sello institucional) donde recupera el estilo personal de investigar y dar tutoría del propio tutor.

Aunque este proceso de inmersión inicia con la guía-formación de un tutor principal, gradualmente 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, quienes promueven una visión-evaluación multi o pluridisciplinaria del objeto de estudio, conservando un carácter cooperativo y artesanal de formación.

Por parte del tutorado, se percibe una *participación periférica legítima* (Hasrati et al., 2005) en las prácticas de la comunidad científica, realizando actividades periféricas y no focales como las que realizan los investigadores-tutores; que asociada a la asignación de tareas graduales retroalimentadas, incursiona de manera progresiva en actividades focales de las prácticas académicas, a fin de concluir su proceso de inmersión-participación como agente legítimo del campo de conocimiento para el cual se ha formado.

Consideraciones de cierre

Visto desde la teoría de los habitus (Bourdieu, 2000) y la teoría de la formación (Honoré, 1980), la formación para el oficio de investigador asociada a la relación de tutoría en la que participa activa y cooperativamente el tutorado, conlleva procesos de interiorización de la exterioridad y exteriorización de la interioridad; supone la internalización (Vigotsky en Wertsch, 1985) de ciertas disposiciones o *habitus científicos* que guían las acciones de los científicos, las elecciones de los objetos y la búsqueda de sus soluciones (Bourdieu, 2003), concretadas en construcciones teóricas concebidas como construcciones científicas.

Como esquemas cognoscitivos o estructura estructurada y estructurante, los habitus científicos son el producto de la socialización-internalización de un tipo especial de *capital cultural* definido como *capital científico*, que transformado en *capital simbólico* o sentido práctico del juego científico por vía de

la inculcación (formación de investigadores asociada a los estudios de doctorado), hacen posible el consumo y construcción de producciones científicas o *capital objetivado*; en su calidad de *capital institucionalizado* o grado académico de doctor que encarna el oficio de científico, se traduce en “visa” de entrada al campo científico, al “juego” de la ciencia.

En ese sentido, la relación de tutoría como un modo humano de dar forma a las capacidades cognoscitivas y potencialidades del hombre (Barbier, 1999), por el contacto con la *cultura científica mediada* en la relación social cotidiana con los investigadores, abarca el desarrollo de procesos mentales y estructuras cognoscitivas abstractas que devienen en esquemas mentales que organizan el pensamiento y las acciones científicas que aplican los investigadores en el desarrollo cotidiano de la práctica científica denominada investigación educativa, los cuales requieren mayor identificación para su comprensión y traducción en procesos de formación.

Referencias bibliográficas

- Abiddin, N. (2007). "The Role of an Effective Supervisor: Case Studies at the University of Manchester, United Kingdom". *European Journal of Scientific Research*, vol. 16, no. 3, pp. 380-394.
- Abiddin, N., & West, M. (2007). "Effective Meeting in Graduate Research Student Supervision". *Journal of Social Sciences*, vol. 3, no. 1, pp. 27-35.
- Barbier, J. (1999). "Tutoría y función tutorial. Algunas vías de análisis", en Marta Souto, Jean Marie Barbier, Mabel Cattaneo, et al., (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Argentina, Facultad de Filosofía y Letras – UBA-Ediciones novedades educativas. Formación de formadores. Serie. Los documentos. No. 10.
- Béjar, R., & Hernández, H. (1996). *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*. México, Miguel Ángel Porrúa-CRI M-UNAM.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris, Seuil.
- ----- (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina, Nueva Visión.
- De Ibarrola, M. (2008). *Formación de investigadores en México: El desafío de la calidad y la cantidad*. Conferencia presentada en el XII Encuentro nacional y XI internacional de investigación educativa. Feria Internacional del Libro (FIL), Guadalajara Jalisco.
- De la Cruz G., García T., & Abreu L. (2006). "Modelo integrador de la tutoría. De la dirección de tesis a la sociedad de conocimiento". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, no. 31, pp. 1363-1368.
- Emilsson, U., & Johnson, E. (2007). "Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education". *Higher Education Research & Development*, vol. 26, no. 2, pp. 163-179.

- Galán, M. (1993). "Estudio sobre Investigación Educativa", *La investigación educativa en los ochenta perspectiva para los noventa*, cuaderno 30 del 2do Congreso Nacional de Investigación educativa. México, COMIE, pp. 7-71.
- Green, B. (2005). "Unfinished business: subjectivity and supervision". *Higher Education Research & Development*, vol. 24, no. 2, pp. 151-163.
- Hasrati, M. (2005). "Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students". *Studies in Higher Education*, vol. 30, no. 5, pp. 557-570.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Dinámica de la formatividad. España, Narcea.
- Moreno, M. (2000). "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*. Universidad Autónoma del Carmen. Cuadernos de investigación 5, pp, 59-81.
- ----- (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México, Universidad de Guadalajara.
- ----- (2003). "El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación". *Cuadernos de discusión 5*, México, SEP.
- ----- (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales*. Un análisis desde las voces de los estudiantes de doctorado en educación, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Moreno, Sastre, et al. (1998). *Conocimiento y cambio. Los modelos organizadores en la construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- OCDE-CERI. (2004). "Revisión Nacional de Investigación y Desarrollo Educativos. Reporte de los examinadores sobre México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Número 21, Volumen IX, pp. 515-550.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. La nueva cultura del aprendizaje. España, Alianza.
- Reynaga, S. (2002). "Los posgrados: una mirada valorativa", México, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI, no. 124, pp.39-59.
- Sánchez, R. (2000). "La relación de tutoría en los procesos de formación", en *Problemática de los posgrados en educación en México*. *Hacia la consolidación en el siglo XXI*. Universidad Autónoma del Carmen. Cuadernos de investigación 5, pp. 115- 133.
- Wertsch J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España, Paidós.