
EN BUSCA DE *HABITUS* CIENTÍFICOS: LA TUTORÍA EN UN DOCTORADO EN EDUCACIÓN

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS

RESUMEN:

El presente documento es producto de un trabajo de investigación de mayores dimensiones que tiene como objetivo dar cuenta de los *habitus* científicos que se enseñan y privilegian en la relación de tutoría y la manera como el estudiante se apropia de ellos durante la formación para la investigación desarrollada en los estudios de doctorado en educación. Los planteamientos teóricos con los cuales se mira la relación de tutoría comprende la teoría de los campos y la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, los planteamientos de algunos teóricos de la formación, entre los que figuran Honore, Filloux y Ferry, y algunos elementos psicológicos de la perspectiva sociocultural de Vigotsky.

La pregunta directriz que se plantea es: ¿qué *habitus* se promueve que desarrolle el estudiante de manera asociada a la relación de tutoría? Es un estudio de casos (Stake, 2007), en el cual se utilizan grabaciones de audio como instrumento de obtención de los datos; el tipo de análisis en desarrollo es el propuesto por la Teoría Fundamentada (Strauss A., y Corbin J., 1998). El primer hallazgo tentativo que se expresa es producto de un primer acercamiento a los datos que se van construyendo.

PALABRAS CLAVE: *habitus* científicos, tutoría, posgrado, relación de tutoría.

INTRODUCCIÓN

El presente documento es producto de un trabajo de investigación de mayores dimensiones que tiene como objetivo dar cuenta de los *habitus* científicos que se “enseñan” y privilegian en la relación de tutoría y la manera como el estudiante se apropia de ellos durante la formación para la investigación desarrollada en los estudios de doctorado en educación. Los planteamientos teóricos con los cuales se mira la relación de tutoría comprenden la teoría de los campos y la

teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, los planteamientos de algunos teóricos de la formación, entre los que figuran Honore, Filloux y Ferry, y algunos elementos psicológicos de la perspectiva sociocultural de Vigotsky.

La pregunta directriz que se plantea es: ¿qué *habitus* se promueve que desarrolle el estudiante de manera asociada a la relación de tutoría? Es un estudio de casos (Stake, 2007), en el que se utilizan grabaciones de audio como instrumento de obtención de los datos; el tipo de análisis en desarrollo es el propuesto por la Teoría Fundamentada (Strauss A., y Corbin J., 1998). El primer hallazgo tentativo que se expresa es producto de un primer acercamiento a los datos que se van construyendo.

LA TUTORÍA EN POSGRADO

En el marco de programas de maestría y doctorado con orientación hacia la investigación, en algunas instituciones de educación superior (IES) se ha implementado el *sistema tutorial* como estrategia tendiente a asegurar la transmisión del oficio de investigador; en el caso particular de aquellos programas de posgrado que no nacen bajo un sistema tutorial, se adopta la *tutoría como estrategia didáctica de formación para el oficio de científico*.

Vista como práctica de formación institucionalizada, de naturaleza compleja y multidimensional (Abiddin, 2007 y Hockey, 1994), 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; Holmes, 2007 y Abiddin 2007a). 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 con un tópico de investigación que sirve de pretexto para iniciar el proceso de formación para la investigación

asociada a la relación de tutoría, en el encuentro entre maestro y aprendiz (Pozo, 1996).

En ese sentido, institucionalmente el tutor es el primer y principal *examinador* y *crítico* del progreso del estudiante, es el responsable directo de asegurar en él el nivel de esfuerzo intelectual propio de un programa de posgrado de esta naturaleza, con la firme intención de que el tutorado realice un trabajo de contribución al conocimiento. Su participación se extiende a proveer *apoyo* y *guía* al estudiante para que realice avances en su investigación, se mantenga en ésta, presente los resultados de la mejor manera posible y concluya de manera satisfactoria su formación doctoral.

Es decir, la tutoría por parte del supervisor se dirige a dos grandes dimensiones del tutorado: *la académica y la personal*; en este sentido, los tutores pueden mostrar dirección en la investigación y asumir responsabilidad en la guía de los procesos y el desarrollo de habilidades investigativas, manteniendo relaciones jerárquicas profesor/candidato; por otro lado, la supervisión puede dirigirse más hacia el desarrollo de los candidatos en su dimensión personal y como investigadores.

Dicho de otro modo, en la relación de tutoría convergen aspectos sociales, institucionales, personales, racionales e irracionales, que impulsan 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 (Grant, 2003; Green, 2005 & De la Cruz et al., 2006).

RELACIÓN DE TUTORÍA Y FORMACIÓN DE *HABITUS* CIENTÍFICOS

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.

Bayardo, 2006; Bradbury- Jones et al., 2007; Hasrati, 2005, Green, 2005); abarca la transmisión-enseñanza-recreación no únicamente del oficio de investigador, sino. también del oficio de tutor, por vía de la socialización y la cognición, 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, tiene como insumo directo las necesidades particulares de formación para la investigación de los tutorados y el carácter dinámico y cambiante del propio trabajo de investigación. No es de extrañar entonces que la forma en que un tutor desarrolle la tutoría, esté asociada a su comprensión de cuál es la finalidad de una formación doctoral orientada hacia la investigación y qué implica la tutoría en el marco de esta formación; en este contexto académico, la función del tutor es el de un *tutor a la carta*, quien reconoce y toma en cuenta en el desarrollo de la tutoría, las potencialidades y necesidades académico-formativas particulares de su(s) tutorado(s), para conducirlo(s) de cierto nivel de dependencia a un nivel de independencia y autonomía intelectual.

Desde este ángulo de observación, la relación de tutoría a nivel doctorado se construye predominantemente para proveer formación en investigación; sin embargo, en acuerdo con Oowler en Green (2005) y Sánchez Puentes (2000), esta relación es más que simple transferencia de conocimientos, implica transmitir 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.

Dicho de otro modo, a nivel doctorado se desarrolla una *tutoría para formar investigadores*, cuyo objetivo sí es desarrollar una mentalidad de científico, lograr la incorporación del oficio de generador de conocimientos de frontera por vía de la investigación rigurosa; es una práctica compleja y

multidimensional que 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 (*habitus* científicos o *modus operandi*); introduce al tutorado en una tradición científica, favorece la incorporación del ethos y valores propios de una institución particular (sello institucional) y recupera el estilo personal de investigar y dar tutoría del propio tutor.

Por parte del tutorado, el inicio de su proceso de formación comienza con una *participación periférica legítima* (Hasrati et al., 2005) en las prácticas de la comunidad, realizando actividades periféricas y no focales como las que realizan los tutores-investigadores; que de manera asociada a la asignación de tareas graduales y su respectiva retroalimentación, va incursionando en actividades focales de las prácticas académicas de la comunidad científica, a fin de que culmine su proceso de inmersión-participación como participante legítimo del campo científico para el cual se ha estado formando.

Aunque este proceso de inmersión inicia con la guía-formación de un tutor principal, gradualmente se va moviendo 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 (Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E., 1999; Bourdieu y Wacquant, 1995 y Santoni R, 1996).

Visto desde la teoría de los *habitus* (Bourdieu, 2000) y la teoría de la formación (Honoré, 1980), la formación para el oficio de científico asociada a la relación de tutoría en la que participa activa y cooperativamente el tutorado, implica procesos de interiorización de la exterioridad y exteriorización de la interioridad; es decir, implica la internalización (Vigotsky en Wertsch, 1985) de ciertas disposiciones, esquemas de pensamientos o *habitus científicos* que guían

las acciones de los científicos, las elecciones de los objetos y la búsqueda de sus soluciones, concretadas en construcciones teóricas concebidas como construcciones científicas (Bourdieu, 2000 y 2003).

Como esquemas cognoscitivos o estructura estructurada y estructurante, los *habitus* científicos son el producto de la incorporación de un tipo especial de capital cultural definido como capital científico, que transformado en capital simbólico o sentido práctico del juego científico, hacen posible el consumo y construcción de producciones científicas o capital objetivado; en su calidad de capital institucionalizado (grado académico de doctor) se traduce en “visa” de entrada al campo científico, al “juego” de la ciencia, ya que encarna el oficio de científico.

LAS PRIMERAS “PISTAS”

En el primer acercamiento analítico de los datos vía proceso de codificación línea por línea (Strauss A., y Corbin J., 1998) ha emergido por reiteración constante de los tutores una categoría que hasta este momento se considera nuclear: *uso del lenguaje*, identificando a su vez, en los propios datos, algunas de sus dimensiones y propiedades: *interiorización*, *uso cuidadoso de los conceptos*, *equilibrio entre conceptos*, *alcance de las palabras o conceptos*, *matizar*.

Primer ejercicio de integración

La inmersión-formación como científico en un campo de conocimiento particular demanda el dominio y uso específico del lenguaje, esta especificidad tiene que ver estrechamente con la *interiorización* de una tradición de contenidos y la manera de abordarlos, la interiorización de los significados involucrados en las ideas o conceptos que se expresan (de manera oral o escrita) como discurso, como argumento; esta interiorización tiene que ver con el cómo se lee, cómo se comunican las ideas y cómo se construye un discurso propio.

Esta actividad demanda el *uso cuidadoso del lenguaje*; es decir, un llamado al *rigor*, al uso preciso y no. ambiguo de los conceptos que forman los argumentos

que se sostienen en el discurso personal construido. Dicho de otro modo, si hay una interiorización de los significados de los conceptos utilizados, su expresión discursivo-argumentativa (oral o escrita) será precisa, clara, coherente en cada una de las afirmaciones que se van sosteniendo. A este uso cuidadoso del lenguaje se asocia un *uso equilibrado de los conceptos* involucrados en los argumentos que sostienen el trabajo de investigación; dicho equilibrio tiene que ver con la comprensión profunda de ellos y su expresión en sus justas dimensiones –en amplitud y profundidad– en el argumento que se construye.

El uso cuidadoso y equilibrado del lenguaje, de los conceptos, demanda a su vez que el investigador analice, reflexione y problematice el *alcance de las palabras* o conceptos involucrados en la argumentación, es decir, hasta dónde lo que se dice o sostiene tiene un alcance empírico, hasta dónde el concepto utilizado es pertinente para explicar conceptualmente lo que ocurre en la realidad empírica. Esta actividad demanda que el investigador aprenda a *matizar*, es decir, aprenda a poner en relación ciertos conceptos con ciertos contextos y sujetos de acción, y ver (analizar) sus variaciones, hasta dónde la palabra implicada tiene un alcance pertinente (justo) a lo que está argumentando respecto a los sujetos, acciones, relaciones, instituciones y demás; caso contrario, buscar o construir el término. más apropiado.

DISCUSIÓN

Para empezar, acorde con los planteamientos de vigotsky, (en Wertsch, 1985), el funcionamiento humano, siempre es interpsicológico, antes de volverse intrapsicológico, es decir, que el conocimiento que emerge de los otros vía interacción comunicativa, es al mismo tiempo la condición previa y el marco organizador del conocimiento en sí, de esta forma, el pensamiento individual es considerado como un producto del pensamiento colectivo, situación que se expresa en la relación de tutoría para formar investigadores en doctorados en educación.

En este marco de formación –como en los múltiples marcos formativos en los que participa el hombre– la actividad lingüística aparece íntimamente ligada, como proceso de negociación y de entendimiento sobre lo que son los contextos de la actividad colectiva (investigación educativa), así como de la propia actividad de formación (formación para el oficio de investigador). Las producciones lingüísticas de un grupo comprometido (tutores-investigadores) en una actividad (investigación educativa) juzgan la pertinencia del actuar de los aprendices (tutorados) con respecto al contexto del campo de la investigación educativa, juicio que refiere sobre todo a las formas de participación de los recién llegados a la actividad de investigación educativa; proceso de evaluación que delimita acciones, pero impulsa y/o refuerza las capacidades, intenciones y motivos de los recién llegados a la actividad de investigación, dotándolos de esa forma de las responsabilidades que esta actividad particular supone, concretándose de este modo su participación como agente de la investigación educativa.

Lo hasta aquí analizado, da pistas sobre los señalamientos que Pierre Bourdieu (1999) ha hecho sobre la existencia de una forma particular de expresión, de comunicación, de *capital lingüístico*, que se impone y se exige, que se convierte en la coyuntura de encuentro entre un *habitus* lingüístico y un mercado lingüístico; lo que académicamente se ha denominado *discurso científico*, aptitud para hacer cosas con palabras, de construir lo dado enunciándolo, capaz de reproducir un efecto de cientificidad fundado sobre la conformidad a las normas de la ciencia, del lenguaje científico oficializado, autorizado, que manifiesta en sí mismo los límites entre lo pensable y los impensables, entre lo decible y lo indecible.

Finalmente, estos hallazgos iniciales parecen reforzar la hipótesis Bourdieana sobre el hecho de que a las diversas formas de mediación socio-psicológicas – entre las que figura la relación de tutoría–, subyace la lógica del *habitus*, lógica interiorizada, incorporada, que subyace a la razón práctica que organiza las acciones y estrategias científicas de los investigadores.

REFLEXIONES DE CIERRE

La relación de tutoría a nivel posgrado concebida 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, supone 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; procesos mentales, estructuras cognoscitivas que requieren mayor identificación para su comprensión y traducción en acciones curriculares.

Desde esta mirada, es visible la necesidad imperante de seguir indagando cualitativamente en términos de procesos cognoscitivos lo que ocurre y se pone en juego durante la relación de tutoría, reconociendo que el tutorado tiene la capacidad de formarse a sí mismo, dando forma a su conformación interna (Luhman y Schorr, 1993); pero también reconociendo que *como ser humano se forma sólo por mediación* (Ferry, 1997).

BIBLIOGRAFÍA

- Abiddin, N. (2007a). "The Role of an Effective Supervisor: Case Studies at the University of Manchester, United Kingdom". *European Journal of Scientific Research*, vol. 16, núm. 3, pp. 380-394.
- Abiddin, N. y West, M. (2007). "Effective Meeting in Graduate Research Student Supervision". *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 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. Núm. 10.
- Bourdieu, P., y Wacquant L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, España, Grijalvo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*, tr. Thomas Kauf. Barcelona. Anagrama.

-
- Bourdieu, P., (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique, precede de trois études d'ethnología kabyle*. París, Seuil.
- Bourdieu, P., (2003). *Los usos sociales de la ciencia*. Argentina, Nueva Visión.
- Bradbury-Jones, C., Irvine, F., y Sambrook, S. (2007). "Unity and Detachment: A Discourse Analysis of Doctoral Supervision." *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 6, núm.. 4, pp. 81-96.
- De la Cruz G., García T., y 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, núm. 31, pp. 1363-1368.
- Emilsson, U. y Johnson, E. (2007). "Supervision of supervisors: on developing supervision in postgraduate education". *Higher Education Research & Development*, vol. 26, núm. 2, pp. 163-179.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*, Serie Los documentos, núm. 6, Buenos Aires: Novedades educativas/ Universidad de Buenos Aires.
- Grant, B. (2003). *Mapping the Pleasures and Risks of Supervision. Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 24, núm. 2, pp. 175-190.
- Green, B. (2005). "Unfinished business: subjectivity and supervision". *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163.
- Hasrati, M. (2005). *Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D. students. Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, pp. 557-570.
- Hockey, J. (1994). "Establishing boundaries: Problems and solutions in managing PhD supervisor's role". *Cambridge Journal of Education*, vol.24, núm. 2, pp. 293.
- Holmes, J. (2007). 'Beyond Compare': *Supervising Postgraduate Research. Te Reo*, núm.. 50, pp. 79-92.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. España, Narcea.
- Johsn, D; Johson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Argentina, Paidós.
- Luhman, Niklas y Schorr, Karl Eberhard (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/ Universidad Iberoamericana /ITESO.
- Moreno, M. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de los estudiantes de doctorado en educación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España, Alianza.

-
- 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.
- Santoni, R. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. Colección: Problemas educativos de México, Serie: Los clásicos., México. CESU-UNAM.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata, España.
- Strauss A., and Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Wertsch J. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España, Paidós.