

Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación

José de la Cruz Torres-Frías

Resumen

Este artículo se deriva de un estudio de casos con enfoque cualitativo que aborda como objeto de estudio el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus* científicos en estudiantes en un programa de doctorado en educación en México. El sustento teórico incorpora la teoría de los campos de producción simbólica de Pierre Bourdieu en articulación con los planteamientos de algunos teóricos de la formación y de la formación para la investigación. El argumento que aquí se despliega es producto de una lectura transversal entre casos sobre lo que ocurre en la vida íntima de la relación de tutoría y los coloquios de investigación, donde se hace evidente la presencia de algunas manifestaciones de desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en el nivel de estudio de doctorado.

Palabras clave: tutoría, tutores, formación de investigadores, estudiantes de posgrado, México.

Desigualdade educacional, hierarquias de poder e violência simbólica na formação dos pesquisadores da educação

Resumo

Este artigo é derivado de um estudo de caso com enfoque qualitativo que tem por objeto de estudo o papel que desempenham as práticas de tutoria na formação de *habitus* científicos entre os estudantes em um programa de doutorado em educação em México. O sustento teórico incorpora a teoria dos campos de produção simbólica de Pierre Bourdieu em articulação com as colocações de alguns teóricos da formação e da formação para a investigação. O argumento que aqui se coloca é o produto de uma leitura transversal dentre casos sobre o que acontece na vida íntima da relação de tutoria e as conversas sobre investigação, onde é evidente a presença de algumas manifestações de desigualdade educacional, hierarquias de poder e violência simbólica no nível de estudo de doutorado.

Palavras chave: tutoria, tutores, formação de pesquisadores, estudantes de pós-graduação, México.

José de la Cruz Torres-Frías

Doctorado en Educación. Consultor independiente. Temas de investigación: formación de investigadores y tutoría en posgrado.

cruzfrías@gmail.com



Educational inequality, power hierarchies and symbolic violence in the formation of educational researchers

Abstract

This article derives from a case study with a qualitative approach and studies the role of tutoring practices in the formation of scientific *habitus* for students in a Ph.D. in Education program in Mexico. The theoretical support includes the theory of symbolic fields of production of Pierre Bourdieu together with the approaches of theorists in the field of formation and formation for research. The argument put forward is the result of a cross-reading of cases on what happens in the private sphere of the relationship of tutoring and the research colloquiums, where educational inequality becomes evident as well as power hierarchies and symbolic violence in Ph.D. programs.

Key words: tutoring, tutors, formation of researchers, Ph.D. students, Mexico.

Recepción: 17/2/12. **Aprobación:** 20/4/12.



Introducción

Este artículo se deriva de una investigación de dimensiones mayores focalizada en 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, en el marco de un programa de doctorado en educación en México, adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

En dicha investigación la perspectiva teórica construida incorpora como insumo principal los planteamientos de la teoría de los campos de producción simbólica de Pierre Bourdieu y la teoría del *habitus*, en articulación con los planteamientos de algunos teóricos de la formación y de la formación para la investigación. Dada la riqueza de los hallazgos obtenidos fue necesario incorporar otros planteamientos teóricos, mismos que por la naturaleza de lo que aquí se argumenta, su aparición se ha relativizado en el cuerpo del documento.

El material empírico se recuperó por un periodo de dos años vía grabación de audio (Fetterman, 1989) de la *vida íntima* de la relación de tutoría entre tutor y tutorado y la vivencia de los coloquios de investigación de quienes fungieron en ese momento como informantes clave; también se recuperó su punto de vista sobre la relación de tutoría vía entrevista temática. Los criterios utilizados para la selección de los informantes fueron: ser estudiante de doctorado en educación en un programa de posgrado adscrito al PNPC, disposición y consentimiento de los tutores y tutorados para grabar en audio cada sesión de tutoría en el marco de la formación doctoral, la experiencia de los investigadores como tutores, y el desarrollo de una relación de tutoría cara a cara con sentido de continuidad.

Quienes cubrieron tales criterios y aceptaron participar fueron cuatro investigadoras-tutoras y cuatro tutorados (tres mujeres y un hombre), todos

ellos sustentan una formación académica distinta en el marco de las ciencias sociales y humanas. Del vínculo académico propiciado entre ellos emergieron cuatro casos de relación de tutoría para formar investigadores, tres integradas por mujeres y una integrada por una tutora y un tutorado. Con base en ese rasgo de la relación de tutoría se decidió realizar un estudio de casos con enfoque cualitativo.

El análisis de la información se realizó con apoyo en la propuesta de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 1998), lo cual comprendió transcribir y registrar cada sesión de tutoría en archivos independientes por cada caso de relación de tutoría en estudio, 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, desarrollar el proceso de codificación (abierta, axial y selectiva) con base en el material transcrito, y desplegar el muestreo teórico en el propio dato hasta percibir su saturación.

Así se propició un constante ir y venir en el dato, identificando temas, ubicando unidades de significado en relación a cierta categoría o concepto e identificando subcategorías, las cuales se organizaron en tablas para su lectura transversal y para establecer relaciones entre categorías y subcategorías con sus respectivas propiedades y dimensiones, hasta llegar a la construcción de significados y cierto grado de teorización en dicha investigación.

Lo que aquí se presenta es una *lectura transversal* sobre algunas manifestaciones evidentes de desigualdad educativa, jerarquías de poder y ciertos rasgos de violencia simbólica presentes de manera regular en la vida íntima de la relación de tutoría y en los coloquios de investigación en cada caso analizado, por tanto, no es propósito llegar a la construcción de teoría sobre este asunto en particular, mucho menos presentar en profundidad la vivencia de un caso o los casos abordados.



El campo científico: un referente para la comprensión

La noción de *campo científico* remite a un conjunto de disciplinas, 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 presiones 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. En él perviven dos especies de *poder* asociados a dos especies 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 sumados 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, pertenencia 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 medio 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 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, 2003a). 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 medio de un trabajo de formación y colaboración lento y prolongado.

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 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 ese 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 para limitar sus posibilidades de beneficio: prestigio, autoridad científica o mejores condiciones laborales para 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 *pertenaires* la noción de ciencia más favorable a sus intereses, la más “conveniente” y “legítima” de participar en el juego, y de jugar las reglas del juego científico; a los recién llegados les demandan de manera tácita unos *habitus científicos* para ejercer con rigor el oficio de investigador (Bourdieu, 1976); transforman sus prácticas investigativas 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, 2003b). 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.

Para Bourdieu (1976: 96) 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”. Sin embargo, como precisa el propio autor (Bourdieu, 2000), lo que recubre el concepto de *habitus* es la noción de *disposición*, 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*.

Esa forma de acción pedagógica específica para propiciar el desarrollo e interiorización de ese conjunto de esquemas generadores de percepción, apreciación y acción a la cual alude Bourdieu, se percibe en la *relación de tutoría* para formar investigadores educativos en el marco de los estudios de doctorado en educación, la cual se asume en esta investigación como una relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado, en razón de la formación para el oficio de investigador; 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 interexperiencias de investigación, hasta alcanzar la con-formación de ciertos *habitus científicos*, caracterizado por una especie de espíritu teórico y rigor científico.

Tal rasgo interhumano e intersubjetivo de co-formación de la relación de tutoría, sugiere que en su desarrollo pueden emerger ciertos procesos de imposición, arbitrariedad o *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1970) durante la construcción de la tesis doctoral del tutorado, puesto que

los investigadores-tutores son quienes por autoridad científica definen y delimitan de manera arbitraria los 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 reconocidas en quien las ha desarrollado e interiorizado.

Cabe señalar que, si bien la relación de tutoría se desarrolla de manera asociada a la interlocución *uno a uno* y *cara a cara* entre tutor y tutorado, ésta se mueve de manera progresiva hacia una especie de relación tripartita, de semi-colegio de discusión-formación, representado por la figura académica del *comité tutorial*, integrado la mayoría de las veces por el investigador-tutor y dos investigadores lectores. Dicha figura académica puede adquirir visibilidad por la vía de reuniones particulares concertadas a petición del tutor y el tutorado, sin embargo, lo recurrente es que se haga visible de manera asociada a los coloquios de investigación.

El espacio académico denominado *coloquio de investigación*, es susceptible de ser considerado como un rito de iniciación o un rito de paso obligado (Van Gennep, 1960) para los investigadores en formación, no obstante, en el marco institucional de los estudios de doctorado, adquiere la forma de un espacio académico institucionalizado para la interlocución crítica con los agentes de la investigación y los pares de formación, donde el tutorado (investigador en formación) 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 suele ser considerado como un espacio 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 el cual se forma; en ciertas ocasiones, dadas las dinámicas internas que allí se generan, este espacio para la interlocución crítica suele ser transformado en 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.

De quienes en su momento fungen como integrantes de algún comité tutorial (investigador-tutor e investigadores-lectores), se espera no sólo una participación activa y comprometida con la formación para la investigación del tutorado, sino también un trabajo conjunto y colaborativo que contenga en un alto grado el carácter de formación artesanal, se propicie una visión-evaluación multi o pluridisciplinaria del objeto de estudio en construcción, se aporte al desarrollo cualitativo de la investigación del tutorado, se propicien movimientos en la mirada y permita romper cualquier círculo de familiaridad con el objeto de estudio.

El contexto de la investigación

El programa de doctorado en educación donde se realizó el presente estudio tiene una duración de tres años (seis semestres), lo respalda una planta académica integrada por 18 investigadores adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), la gran mayoría es del género femenino. Los estudiantes aceptados tienen el beneficio de la beca CONACyT y de una movilidad académica internacional, a ellos se les demanda dedicación de tiempo completo al programa, conocimiento del campo de la educación, cierta experiencia en investigación educativa y cierto dominio del idioma inglés.

En la propuesta curricular de este programa de doctorado se declara como objetivo: formar investigadores de alto nivel en el campo de la

investigación educativa y fomentar la investigación de excelencia en el campo de la ciencia de la educación, con apoyo en la formación que se deriva de aprender a investigar investigando y de una tutoría cercana, centrada en la investigación del estudiante. Su plan de estudios está organizado en relación estrecha con las líneas de investigación que sustentan el programa, incorpora aspectos de formación para la investigación y profundización en áreas temáticas correspondientes a las líneas de investigación, comprende espacios académicos para la participación y orientación de la *enseñanza tutorial personalizada*.

Está integrado por tres ejes curriculares: metodología, especialización y producción investigativa. Cada eje abarca un grupo de seminarios congruentes con su naturaleza (de metodología, especialización e investigación), los cuales se desarrollan de manera simultánea durante los tres años de formación. *La tutoría* para formar investigadores se realiza en los seminarios de investigación del eje de producción investigativa.

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

Cabe hacer mención una vez más que los tutores y tutorados adscritos a este programa de doctorado en educación y que fungieron como informantes clave fueron cuatro investigadoras adscritas al SNI y cuatro estudiantes (tres mujeres y un hombre), todos ellos sustentan una formación académica distinta en el marco de las ciencias sociales y humanidades.



La lectura transversal de la relación de tutoría

El material empírico analizado en cada caso de relación de tutoría abordado, permite apreciar de manera conjunta que la relación de tutoría tiende a iniciar con cierto grado de *inseguridad*, avanza hacia la construcción de un trabajo conjunto de inter-cooperación, sostenido por la presencia del sentido humano-social, hasta alcanzar cierto nivel de desarrollo académico, personal y experiencial entre los involucrados, que incide en el logro del objetivo de la formación doctoral.

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 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 cada relación de tutoría convergen algunos procesos personales y emocionales, ciertas creencias y expectativas del tutor y el tutorado respecto a 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.

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).

Que quede esto como introducción de que ahí hay un algo que va a hacer que sigamos disintiendo María, y yo creo que a ese disintimiento 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).

En cada caso abordado es posible apreciar que el desarrollo de una relación de tutoría de esta naturaleza con un conocimiento escaso del otro y carentes lazos de confianza hacia ese otro, reduce las posibilidades de inter-comprensión y de socialización académica del oficio de investigador; lo más factible es que se susciten acercamientos 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 con su respectiva salida obligatoria del programa de estudio.

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).

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).



También se alcanza a percibir que en la construcción progresiva de la relación de tutoría para formar investigadores hay un punto de inicio bastante preciso (inseguridad), 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.

En especial, algunos casos analizados dejan ver 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 marginación y frustración por la espera de propuestas y dirección en las ideas y métodos a aplicar en el desarrollo de su 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).

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, 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, 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).

En la socialización académica del oficio de investigador educativo de manera asociada a la relación de tutoría, es notorio que los investigadores-tutores 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 y travesías de formación previas a su incorporación 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 ejercicio riguroso de la investigación. La idea de *trans-formación*, alude al resultado del trabajo académico de re-formación, donde se espera una especie de transformación de los *habitus científicos* del tutorado, un cambio gradual en su modo de pensar, percibir y hacer 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).

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).

Tal proceso de re-formación emprendido por los tutores, es apoyado por ciertas estrategias didácticas específicas; sobresale 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 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, y se promueven procesos de ruptura de *background* para propiciar el enriquecimiento del capital científico de los tutorados.

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).

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).

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 el tutor, sin llegar a incidir en

el desarrollo de cierto grado de transformación interna o re-configuración mental; en este mismo caso se percibe cierto *retroceso* hacia las problemáticas académicas manifiestas en el proceso de formación para este oficio, asociadas a un desgaste intelectual, psicológico y emocional, producto de su incorporación a un campo de conocimiento diferente al de su formación académica de base, donde se demandan disposiciones académicas para el oficio de investigador distintas a las ya incorporadas.

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).

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).

En cada caso de relación de tutoría abordado emergieron algunos *rasgos de la 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 la formación, c) inducción arbitraria de la nueva perspectiva que adquiere el problema de investigación propiciada por algunos tutores, d) procesos de ruptura de *background*



e inmersión-apropiación en cierta tradición de conocimiento teórico-metodológico, e) consentimiento explícito de los tutorados para que sus tutores asuman una actitud crítica en la revisión de sus avances de investigación, f) una especie de contra violencia simbólica, de transgresión del trabajo pedagógico, del modo de inculcación y del tiempo de formación legítimo que los tutores consideran como necesario y suficiente para producir la forma realizada del *habitus científico*, manifiesto en un escaso compromiso de algún tutorado, y la entrega extemporánea de avances de investigación.

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).

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).

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).

Al mirar de manera conjunta tales rasgos de violencia simbólica en la relación de tutoría, es posible afirmar con apoyo en tales evidencias que no se trata sólo de rasgos, sino de manifestaciones

concretas de violencia simbólica en la relación de tutoría para formar investigadores de la educación en el nivel de estudio de doctorado, las cuales pueden emerger de manera conjunta en un caso, estar presente sólo algunos rasgos sutiles de ella, como por ejemplo, la inducción arbitraria de la nueva perspectiva del objeto de estudio del tutorado a razón de las sugerencias de quien funge como tutor, o bien desarrollarse con rasgos cada vez más próximos al plano idílico: una relación interhumana sin violencias simbólicas, centrada en el desarrollo de las potencialidades y capacidades del ser humano.

La lectura transversal de los coloquios de investigación

En el análisis de la información recuperada de los espacios académicos denominados coloquios de investigación, en cada caso fue posible apreciar que por exposición regular a la experiencia (un coloquio cada fin de semestre), los tutorados presentan sus avances de investigación y se disponen a recibir la crítica constructiva de su comité tutorial y los pares de formación, observan *in vivo* ciertos modos de asumir y hacer la actividad de investigación, reciben de quienes fungen como integrantes de su comité tutorial ciertos llamados al orden, encubiertos bajo la forma de una especie de reforzamiento de orden teórico-metodológico y lingüístico, puntualizaciones de ausencias y algunas sugerencias.

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).

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 dicho espacio académico se promueve la interiorización de ciertos códigos de comportamiento en la práctica de la investigación rigurosa, se familiariza al tutorado con la convención retórica de la comunidad académica para la cual se forma, se promueve el aprendizaje de la exposición clara y sintética de las ideas, el uso eficiente del tiempo, la discusión académica argumentada, la incorporación crítica de la crítica y la tolerancia al disenso como experiencia formativa y de crecimiento.

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 ciertas ocasiones el coloquio de investigación se convierte en un rito académico, en un espacio propicio para la lucha científica, el juego de poder y la subordinación de los tutorados hacia la autoridad científica de los integrantes del comité tutorial, donde la experiencia suele dejar al tutorado en condiciones psicológicas vulnerables.

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 [...], 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 (Ent1T4).

Cuando las posibilidades del diálogo académico se logra entre los integrantes del comité tutorial, suele ocurrir que la participación de los tutorados se reduce a la escucha atenta de puntos de vista a veces disímiles sobre un mismo objeto de estudio, que dejan al tutorado en un estado de confusión, donde se 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 al avance cualitativo de la investigación.

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).

Frente a circunstancias de esta naturaleza, cuando el investigador en formación logra percibir cierto grado de violencia simbólica por parte de alguno de los integrantes del comité tutorial, el tutorado tiende a asumir una actitud de indisposición para la escucha atenta y la incorporación crítica de la crítica, la cual deja escasas posibilidades para el crecimiento intelectual, la movilización del pensamiento y la interiorización de ciertas disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo.

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 con cierto enojo (Ent1t4).

Estas realidades conllevan a reconocer de manera coincidente con Ives y Rowley (2005) y Bradbury-Jones, Irvine y Sambrook (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, tutor-investigadores-lectores y tutor-comunidad académica, tal como lo manifiestan los propios tutorados.

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).

Recuerdo que en el primer coloquio sobre todo no nos dejaron hablar, no nos dejaron tiempo para responder a lo que nos dijeron y, ¿cómo que no dan chance de contestar?, ¿qué es eso?, y luego con la otra tutora que antes de que se defiende la alumna la defiende ella, me da esa idea de que aquí se exige esa subordinación y no me agrada porque es una parte donde uno se foguea mucho a recibir y a responder a las cosas (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, escasa participación como lector crítico en tales coloquios, donde el estado de cosas que pretenden 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; tal *modus operandi* propicia cierta ausencia de respeto académico hacia el tutorado y hacia la actividad académica.

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

Al fungir el coloquio de investigación 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 convierte también en un espacio para la simulación de avances de investigación, donde el tutorado suele incorporar a su documento (avance) productos académicos de los seminarios generales de formación sin un tratamiento previo, con escasa presencia de la reflexividad y carente 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).

Aún con estas situaciones adversas poco deseables, pero presentes en estos espacios académicos, es posible percibir que cuando los investigadores-formadores manifiestan 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 *relación de poder productiva* que disminuya, disimule



o transforme la autoridad científica en acción pedagógica orientada a la promoción del desarrollo 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, cierta jerarquía de poder y de autoridad científica entre tutor y tutorado y entre integrantes de los comités tutoriales e investigadores en formación y entre tutor y la comunidad académica; tal jerarquía de poder transita hacia una relación de poder productiva, cuando los efectos de poder y de autoridad científica son reducidos o transformados en disposición pedagógica comprometida para propiciar procesos de socialización académica tendientes a promover en los tutorados el desarrollo e interiorización de ciertas disposiciones académicas que posibilite en ellos el ejercicio riguroso del oficio de investigador educativo.

Un cierre parcial

Las evidencias presentadas en el acercamiento a la vida íntima de la relación de tutoría y los espacios académicos denominados coloquios de investigación, de manera asociada a los estudios de doctorado en educación, permiten apreciar que los investigadores tutores fungen como mediadores y árbitros del campo científico del cual forman parte y para el cual se forma el tutorado; como tales, se encargan de validar, modelar y exigir aquellas actuaciones (disposiciones) que se espera desarrollen los estudiantes en formación como futuros investigadores.

En el acto mismo de la formación de investigadores que tiene lugar al interior de la relación de tutoría, se suscitan situaciones de violencia simbólica, relaciones asimétricas y jerarquías de poder, como elementos dinamizadores de la lucha por la posesión-dominio-acumulación de cierto capital

científico eficiente, donde el tutorado asume una participación periférica en las prácticas académicas y el tutor funge como guía y agente (investigador-formador) legítimo del campo, provisto del conocimiento necesario para estar en condiciones de invertir o consagrar a los nuevos *pertinaires* al campo científico como investigadores.

Aunque la presencia de tales rasgos no es lo más deseable en los procesos de formación para la investigación durante los estudios de doctorado, tal parece que la dinámica interna del propio campo (luchas de poder por la autoridad científica, el prestigio, la notoriedad académica, entre otras) vivida por quienes fungen como tutores y/o lectores (investigadores miembros del SNI), es transferida hacia tales procesos de formación, contribuyendo de ese modo a que los nuevos ingresantes al campo la experimenten muy de cerca de manera asociada a la relación de tutoría y las vivencias del coloquio de investigación, donde las luchas de poder y la presencia de la violencia simbólica son transformadas o adquieren la forma de una relación de poder productiva, entendida en los términos en que fue descrita en párrafos anteriores.

En el caso particular de los coloquios de investigación, parece ser que los estudiantes de doctorado lo viven como un *rito de iniciación* (Van Genep, 1960), que de manera gradual lo prepara para un *rito de paso obligado* denominado examen de borrador de tesis, el cual a su vez se convierte en la antesala para el *rito de consagración, de legitimación*, de institucionalización como investigador vía examen de grado, para entonces recibir la investidura y ser consagrado como *agente legítimo* del campo, capaz de generar conocimiento por la vía de la investigación rigurosa y participar de manera activa en grupos, redes y comunidades de investigación para innovar el conocimiento existente, generando efectos en el campo a la vez que se ven afectados por él.

Las evidencias presentadas en el contenido de este documento, se convierten en la base principal



para argumentar que la construcción de la tesis de doctorado de manera asociada a la relación de tutoría y los coloquios de investigación, propicia el desarrollo de un acompañamiento *in situ* para socializar la tradición científica de conocimiento circulante en este campo científico, imprimir una especie de sello o *tatouage* en el investigador en formación (tutorado), así como recuperar las condiciones socio-institucionales en que se promueve el desarrollo e interiorización de ciertas *disposiciones académicas* para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo. No obstante, resulta pertinente reconocer que la presencia de esos rasgos presentes de violencia simbólica, de desigualdad educativa y jerarquías de poder entre los agentes de la tutoría, abren posibilidades para que los tutores y/o lectores ejerzan sobre sus posibles sucesores (tutorados) cierto grado de control poco perceptible, manteniéndolos de ese modo en cierto estado de dependencia.

Tales situaciones emergidas en los procesos de formación para la investigación a nivel de estudio de doctorado, se convierten en la fuente de reflexiones múltiples sobre las condiciones

académicas en que los estudiantes de doctorado viven la formación para la investigación y su transformación progresiva o conversión como investigador educativo legítimo. A pesar de que en las tres últimas décadas del siglo pasado y la que va de este siglo, se ha insistido de manera enfática sobre la igualdad en la educación superior, las evidencias presentadas dejan ver que aún hay mucho trabajo educativo por realizar para que tal objetivo alcance cada vez mayor grado de concreción en la vida íntima de los procesos de formación en el nivel de estudio de doctorado.

Una lectura global de los elementos hasta aquí referidos, permite caer en la cuenta de que en tales procesos de formación para la investigación, es necesario recuperar al sujeto de la formación, enfatizar el carácter socio-humano del formador como mediación humana que posibilita y apoya el desarrollo, interiorización, reforzamiento y recreación de ciertas disposiciones académicas para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo; pero también resulta de vital importancia recuperar el sentido humano-social del acto mismo de formación. ■



Referencias

- Bourdieu, P. y J. C. Passeron (1970), *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1976), "Le champ scientifique", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 88-104.
- Bourdieu, P. (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, España, Akal/Universitaria.
- Bourdieu, P. (1999), *Les règles de l'art. Genèse et structure du cham littéraire*, París, Seuil.
- Bourdieu, P. (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de trois études d'ethnologie kabyle*, París, Seuil.
- Bourdieu, P. (2003a), *Los usos sociales de la ciencia*, Argentina, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (2003b), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Curso del Collège de France 2000-2001, Barcelona, Anagrama.
- Bradbury-Jones, C., F. Irvine y S. Sambrook (2007), "Unity and detachment: a discourse analysis of doctoral supervision", en *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 6, núm. 4, pp. 81-96.
- Fetterman, D. M. (1989), *Etnography: step by step*, EUA, Sage Publications.
- Filloux, J. C. (1996), *Intersubjetividad y formación*, en Serie Los documentos, núm. 6, Buenos Aires, Novedades educativas/Universidad de Buenos Aires.
- Ives, G. y G. Rowley (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.
- Strauss, A. y J. Corbin (1998), *Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory*, EUA, Sage Publications.
- Van Gennep, A. (1960), *The rites of passage*, Londres, Routledge.

Cómo citar este artículo:

Torres-Frías, José de la Cruz (2012), "Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-II-SUE/Universia, Vol. III, núm. 8, pp. 115-129, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/177> [consulta: fecha de última consulta].