



Revista Electrónica "Actualidades
Investigativas en Educación"
E-ISSN: 1409-4703
revista@inie.ucr.ac.cr
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Jiménez García, Sara Aliria
ACERCAMIENTO AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES SOCIALES: CULTURA
Y EXPERIENCIA PROFESIONAL
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2009,
pp. 1-15
Universidad de Costa Rica
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058016>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

ACERCAMIENTO AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES SOCIALES: CULTURA Y EXPERIENCIA PROFESIONAL

APPROACH TO THE STUDY OF THE FORMATION OF SOCIAL INVESTIGATORS:
CULTURE AND PROFESSIONAL EXPERIENCE

Volumen 9, Número 2
pp. 1-15

Este número se publicó el 30 de agosto 2009

Sara Aliria Jiménez García

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVISTAS](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

ACERCAMIENTO AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES SOCIALES: CULTURA Y EXPERIENCIA PROFESIONAL

APPROACH TO THE STUDY OF THE FORMATION OF SOCIAL INVESTIGATORS: CULTURE AND PROFESSIONAL EXPERIENCE

Sara Aliria Jiménez García¹

Resumen: En este ensayo presento algunas pautas para el estudio de los procesos de formación de investigadores y de investigadoras sociales, las cuales constituyó a partir de la vinculación entre los aprendizajes que realizan los académicos a lo largo de su vida profesional, y de la identificación de las disposiciones que incorporan como parte del concurso laboral correspondiente. Esta discusión la derivo de una investigación social que realicé para estudiar la formación de investigadores como una cultura, por lo que ahora describo dos dimensiones que utilicé para explicar cómo se componen sus procesos: por una parte, refiero las acciones de las y los académicos para constituirse profesionalmente, e incorpo ciertos rasgos de sus trayectorias, sus creencias, sus funciones y sus valoraciones respecto al oficio. Como una segunda condición explicativa de estos procesos incorpo las bases sobre las que se constituyeron los legados fundacionales en una comunidad de investigación, y que a su vez se integran a través de los conocimientos disponibles en ese contexto, la infraestructura con la que se cuenta y las acciones con las que se trasmirá la herencia cultural a quienes se interesan en el oficio.

Palabras clave: CULTURAS DE FORMACIÓN, COMUNIDADES ACADÉMICAS, APRENDIZAJES PROFESIONALES

Abstract: In this paper I present some propositions for the study of the processes of training social researchers, as they are constituted from the entailment between the learning that a subject throughout its professional life realizes and the identification of the dispositions that are gotten up like part of the corresponding labor contest. This discussion its origin of a social investigation that I realized to study the formation of investigators like a culture, reason why now I describe two dimensions that I used to explain how their processes are made up, on the one hand I refer the actions of and the academic ones to constitute itself professionally, and incorporate certain characteristics of its trajectories, their beliefs, their functions and their valuations with respect to the office. As one second explanatory condition of these processes I incorporate the bases on which constituted the original legacies in an investigation community and that is integrated as well through the knowledge available in that context, the infrastructure on which it is counted and the actions with which the cultural inheritance will be passed on to those who is interested in the investigation.

Key words: CULTURES OF TRAINING, ACADEMIC COMMUNITIES, PROFESSIONAL LEARNING

¹ Doctora en Educación, de la Universidad de Guadalajara.
Profesora-investigadora de la Universidad de Colima.

Dirección electrónica: ocsar_12@hotmail.com

Artículo recibido: 10 de noviembre, 2008
Aprobado: 10 de agosto, 2009

Introducción

Para emparentar la constitución profesional con una cultura de producción y difusión de conocimiento elaboré una propuesta analítica en el estudio de la formación de investigadores e investigadoras, que incorpora experiencias a lo largo de las trayectorias en el oficio científico², por lo que realicé un enlace entre los *procesos educativos y los laborales* que tienen lugar en la búsqueda de la *competencia* (saber y poder) académica.

Esto me permitió caracterizar el fenómeno en cuestión a partir de las circunstancias que se gestan dentro de las comunidades de investigación, los contextos en los que las y los académicos permanecen tanto para prepararse para el oficio como para ejercerlo y, por lo tanto, ambas situaciones constituyen ejes para su definición y moldeamiento cultural.

En esta dirección, las páginas que siguen refieren una propuesta de estudio para atraer la atención hacia los mecanismos que los y las investigadoras utilizan para comprender las costumbres y las normas de este quehacer y figurar en las competencias relacionadas con esta profesión.

1. ¿Qué integra una cultura de formación de investigadoras y de investigadores?

Los elementos que *definen* una cultura de formación de investigadoras y de investigadores están inmersos en el *conocimiento que tienen sobre su oficio*, en sus costumbres colectivas, en sus valores y creencias profesionales, y en las tradiciones de trabajo en las que participan.

La visión que incorporo sobre este objeto da posibilidades de estudiar rasgos culturales, que remiten a los modos en que se desarrollan consensos y disensos en un espacio contextual e histórico, así como las acciones cotidianas a través de las que se instituyen símbolos comunitarios que consolidan los intercambios para aprender el oficio.

Por lo tanto, al estudiar la formación de investigadores como una cultura se pueden apreciar al menos dos dimensiones que componen sus procesos, por una parte están *las acciones de las y los académicos para constituirse profesionalmente*, por lo que se incorporan ciertos rasgos de sus trayectorias, sus creencias, sus funciones y sus valoraciones respecto al oficio.

² Este término lo entiendo como el conjunto de acciones, disposiciones y valores que integran la profesión de la investigación y que está ligado a la perspectiva de la sociología del conocimiento que desarrollaron autores como Mills (1961) y Bourdieu (2000) para hacer referencia a los aprendizajes artesanales de este quehacer.

Por otra parte, como una segunda condición explicativa de estos procesos se aprecian las bases sobre las que se constituyeron los *legados fundacionales* en estas dinámicas y que, a su vez, se integran por medio de los conocimientos disponibles en ese contexto, la infraestructura con la que se cuenta y las acciones con las que se trasmisirá la herencia cultural de una comunidad a quienes se interesan en el oficio.

De acuerdo con lo señalado, estas proposiciones radican en establecer pautas para sustentar un análisis sociológico y antropológico, ya que tales argumentos reflejan la construcción de significados que representan tanto las nociones como las acciones de los sujetos (Geertz, 1987 y Tenorth, 2003), e incluso las dinámicas colectivas e individuales que llevan a la formulación de símbolos culturales (Becher, 2001 y Lahire, 2005) como criterios de definiciones para el trabajo científico (Lakatos, 1982).

1.1. Constitución profesional para el oficio científico

Tiene sentido incorporar las *decisiones* que toman las y los académicos como responsables de su constitución profesional, puesto que son esas acciones las que les permiten buscar situaciones que favorecen su entendimiento, relacionarse con otras y con otros con los que pueden discutir temas de interés, que les ayudan a decidir el tiempo y el trabajo necesario para decodificar las reglas trascendentales del oficio y a evaluar y determinar el costo de las acciones que emprenden, incluyendo entre estos balances su experiencia en el área y lo que esto produce en su estatus laboral, marital y familiar.

Esto implica que al referir las culturas de formación sea preciso preguntarse qué es lo que aprenden las y los académicos en su profesión, cuáles son los conocimientos que dan sentido a sus producciones, cuáles los ejercicios en los que se inscriben para lograr estas comprensiones y cuáles los rituales que son usuales durante estos procesos.

En abono a lo anterior, Bourdieu *et al.* (1995) mencionan que un buen indicador del lugar que ocupa un investigador en su disciplina, lo representa la altura de la idea que tiene con respecto a lo que necesita saber para estar al nivel del acervo propio de su especialidad.

Conjuntamente, en estos procesos tiene lugar una dinámica subjetiva que moviliza las necesidades de reconocimiento de las y los participantes, puesto que a través del reconocimiento de las y los otros, también se reconocen a sí mismos; además, sobre este asunto Lahire (2005) señala que las disposiciones que se incorporan tienen sentido cuando son comunicadas e intercambiadas y, sobre todo, cuando representan algo valioso para

quienes las tienen en consideración. Esto se puede percibir a través de los siguientes rasgos.

1.1.1. El reconocimiento personal y el colectivo

El enlace entre el reconocimiento personal y el colectivo produce la percepción respecto al desempeño de las investigadoras y los investigadores, las representaciones o imaginarios del oficio, de sus responsabilidades, de sus alcances, de la valoración sobre el trabajo producido y del lugar que se cree ocupar en esas relaciones culturales.

En el sentido de lo referido, Bourdieu (2000), Kuhn (1971) y Merton (1998) afirman que estos aprendizajes se generan en la interacción de investigadoras y de investigadores, por la atención a reglas para el ingreso y permanencia en el campo científico, y por la competencia académica que los postula con base en el capital profesional desarrollado.

Además, Bourdieu (2000) considera que también se aprende a través de la participación de los y las investigadoras en los conflictos de poder en el campo, lo que es aprovechado para entender las circunstancias que revelan el oficio y las condiciones que dan mejores oportunidades para ascender profesionalmente.

1.1.2. El concurso internacional para el oficio

Otra consideración, que creo que es necesario señalar para comprender las acciones que se incorporan en estos aprendizajes, es que en la actualidad las maneras en que se ha dispuesto el concurso *internacional* de las y los investigadores refiere que son científicas y científicos que aprenden a negociar recursos de investigación, que administran tales inversiones, que dirigen organizaciones, y que se asocian con otros grupos que tienen intereses y ejercicios de poder semejantes a los suyos; por tanto, es preciso atender estos movimientos y acciones como parte de su autoafirmación profesional y cultural.

De este modo, paulatinamente se está dejando de lado aquella idea de que la organización analítica de la competencia en el oficio está centrada sólo al interior de las comunidades y las naciones, según lo planteaba y explicaba Bourdieu (2003) con su teoría de campos científicos. En contraste, es preciso considerar que el movimiento de producciones y publicaciones académicas que se difunden a través de diversos ámbitos, dado que esto revela la competencia profesional de sus autoras y autores, así como los territorios de su influencia.

1.1.3. Las variaciones en la incorporación de disposiciones del oficio

De igual manera, una estrategia que me parece interesante al acercarme al estudio de la formación de investigadores y de investigadoras es considerar tanto las disposiciones que incorporan a su oficio (Bourdieu, 2003), como las variaciones con las que las adoptan, ya que ni todas las disposiciones les resultan altamente congruentes ni tienen la misma fuerza de fijación en sus esquemas de trabajo (Lahire, 2005).

Por lo tanto, estos elementos son de ayuda para comprender lo que es *significativo* para las y los académicos sobre las normas, los dictámenes y las inversiones de su oficio, aquello que le da contenido a sus decisiones, a las maneras en que las adoptan a su contexto y a sus modos de trabajo, lo que sin duda distingue las orientaciones de producción y difusión de conocimiento constituidas en una comunidad.

Por ejemplo, no es lo mismo que una investigadora o un investigador elija una área de producción y difusión de conocimiento, de acuerdo con sus intereses y su formación profesional, a que ésta sea una decisión sobre lo que es mejor para el desarrollo de su institución, pese a que esto último implique descartar parte del conocimiento previamente aprendido y que, a la vez, se promueva la comprensión sobre otros asuntos y los modos en que pueden ser abordados; de esta manera, la conformidad de la académica o del académico con su profesión también se puede notar en la pericia y en el alcance de su trabajo; por lo mismo, es preciso considerar como un eje de análisis cultural del tema, las interpretaciones individuales y colectivas respecto a la congruencia del oficio que se desarrolla y la formación profesional que lo respalda.

1.1.4. Las jerarquías instituidas entre sujetos y comunidades

Otra condición que sin duda constituye un aprendizaje importante en la formación de investigadores y de investigadoras es que la competencia académica se sostiene sobre un orden jerárquico entre sujetos y comunidades, por lo que al aprender sobre el oficio, también es preciso revisar cuáles son estos órdenes y cómo se organizan.

Igualmente, es posible establecer cierta relación entre el saber de una académica o académico y su posición profesional en una comunidad, puesto que a partir de esta vinculación se tendrían algunos rasgos de lo que sabe quien ha cumplido con esmero los rituales de acreditación académica que se exigen en este oficio.

También, es preciso señalar que la correspondencia entre el empleo y la formación de las y los académicos se desdibuja cada vez más, por lo que es posible que se desvirtúe la

correlación que devela rasgos de la formación a través de la ubicación profesional, y viceversa; entonces, el análisis es más consistente si se acompaña de otras condiciones contextuales de la investigación, a la vez que se refieren rasgos de las trayectorias profesionales en cada agrupación para revisar la compatibilidad entre lo que se sabe y lo que se practica.

1.1.5. Negociaciones para la publicación independiente

Una de las estrategias que parece viable para revelar la incorporación de reglas de la investigación consiste en describir las características esperables del trabajo de las y los actores; y una que sin duda tiene relevancia actual es que la producción de conocimiento sea original, lo que implica que el trabajo sea aceptado en publicaciones de carácter internacional; sin embargo, en los ámbitos de la formación esta condición suele tener especial relevancia, ya que en sus procesos también está en negociación cuándo llegará el momento de que un aprendiz publique por su cuenta y cuándo tendrá que darle el primer lugar de la autoría a su formador o tutor.

A este respecto, Becher (2001) señala que para cada norma científica instituida existe una contra-norma y ésta dispone una línea de acción diametralmente opuesta; en este caso están los resultados de investigación que tendrían que ser publicados y comentados con quienes estuvieran interesados; no obstante, muchos de éstos se mantienen en secreto porque se tiene la noción de que la reputación científica se basa en la propiedad intelectual y se hacen grandes esfuerzos por salvaguardar la autoría.

Además, a la vez que la publicación en los medios reconocidos de las disciplinas constituye uno de los retos de aprendizaje más importantes de las y los científicos, también encierra uno de los rituales más significativos para definir la competencia profesional.

De acuerdo con lo que he venido señalando, los aspectos observables de la interiorización del oficio refieren la capacidad para hacer trabajo independiente y en equipo, por lo que habría que explorar qué rasgos de la personalidad de las y los académicos los movilizan hacia este propósito; es de suponer que entre éstos cuenten la disciplina, la dedicación y las relaciones entre las inversiones profesionales y las ambiciones personales. En ese sentido, la siguiente tabla señala algunos de los aprendizajes específicos que están implícitos en la constitución profesional para el oficio científico y que he ido mencionando hasta aquí.

Aprendizajes de los investigadores e investigadoras

Individuales	Colectivos	Negociaciones
Conocer los estándares para presentar una propuesta de investigación	Crear relaciones de cooperación con otras y otros investigadores para publicar	Reconocer las jerarquías en la comunidad
Aprender el oficio con un investigador o investigadora con amplia experiencia	Asistir y participar en seminarios de investigación	Atender el orden jerárquico de la comunidad
Conocer los estándares para presentar una propuesta de investigación para recibir financiamiento	Hacer negociaciones para el financiamiento y la publicación	
Tener compromiso personal con el trabajo	Hacer negociaciones para ingresar y formarse en una comunidad Conocer las negociaciones para ser considerado como investigadora o investigador Comunicar los resultados de una investigación	Respetar las reglas instituidas en la comunidad
Observar cómo le hacen otros para desarrollar su trabajo	Ser flexible para buscar y escuchar interlocutoras e interlocutores	
Lograr la independencia intelectual para el trabajo		Relacionarse con los líderes de la comunidad
Dominar las prácticas del oficio con base en los estándares de la disciplina	Ubicar la estructura de las relaciones entre las y los investigadores	Reconocer la autoridad científica (el poder y saber) de los miembros
Reconocer los requerimientos para ser investigadora o investigador	Ser parte de comités evaluadores del oficio	Hacer alianzas con otras y otras investigadoras

Además, vale recordar que los aprendizajes inmersos en las trayectorias de los y las profesionales están comúnmente inmersos en las costumbres colectivas, por lo que un análisis cultural implica acercarse a los contextos en que se gestan, para comprender las *normas escritas* sobre el oficio y las que sólo son reveladas a través de las prácticas, pues son construidas y *desveladas en la vida cotidiana*.

Así mismo, me parece que en la definición de la competencia profesional de las y los académicos cuenta la revisión de las *condiciones* que se establecen en una comunidad específica, qué se espera que sepan hacer, qué estudios ha cursado, qué tareas

desempeñan y con cuáles cualidades, como lo describo en el siguiente apartado de este texto.

1.2. Los legados fundacionales que configuran una cultura de formación de investigadores

Existe un conjunto de relaciones entre las y los investigadores y las posiciones que guardan en esos intercambios que también son de ayuda al tratar de comprender los procesos de aprendizaje del oficio científico, modos en que las y los investigadores hacen trabajo científico y que crean imágenes que son reflejadas en sus prácticas, por lo que pueden ser reproducidas o transformadas en esas prácticas y lo que se aprende son los *significados intersubjetivos* que se integran en cierta tradición de investigación.

En congruencia con lo anterior, el desarrollo de la capacidad para el trabajo independiente y las nociones que se aprenden al respecto están asociadas a los *legados fundacionales* que se van elaborando en una cultura en particular, ya que las investigadoras y los investigadores que componen una comunidad organizan distintas significaciones sobre el oficio y crean cierto consenso sobre el que se produce conocimiento y se forma a los herederos de esa interpretación colectiva. Algunos de esos rasgos los resalto en el esquema 2 (ver anexo) y los explico con más detalle en las páginas que lo preceden.

1.2.1. El estatus de las y los participantes en la formación

Me parece necesario considerar que esta condición impacta las posibilidades de relacionarse con otros en los procesos de formación, puesto que prepararse con investigadoras o investigadores con cierto reconocimiento favorece al que inicia en el oficio; al contrario también sucede, quienes preparan a un investigador o investigadora que tiene producciones de conocimiento y publicaciones importantes se favorecen de dicha imagen.

Ciertamente, las solicitudes de las y los principiantes del oficio para ingresar a espacios laborales, siempre están bien acompañadas de las recomendaciones de las y los investigadores que los formaron. En ese mismo sentido, si el trabajo de investigación que produce una académica o académico que inicia es trascendente y deriva en distintas publicaciones reconocidas, dicha caracterización daría crédito a la comunidad en la que se formó, puesto que podrán señalar que esto es un acierto de lo que se aprendió y con quiénes; esto dará ventajas a las y los participantes en los procesos que evidencian su consolidación científica.

De este modo, la experiencia y el estatus de las y los participantes durante la formación pueden revelar partes centrales de las trayectorias académicas, de las posiciones que han guardado en el campo y de las producciones reconocidas como de calidad, condiciones que a la vez reflejan sus capitales y los resultados de los esfuerzos instituidos a través de su historia colectiva.

También, es preciso que se distingan los efectos de estos legados fundacionales en las trayectorias individuales, pues la fijación de un estatus también tiene un carácter menos colectivo cuando una investigadora o investigador es observado por sus propios méritos. En ese sentido, Becher (2001) asegura que la influencia de una formadora o un formador puede incidir en su inserción laboral como principiante, pero no más allá, ya que la importancia de trabajar bajo la protección de una tutora o tutor prestigioso (*patronage*) podría ser útil para obtener el primer cargo, pero de ahí en adelante los y las investigadoras son juzgados por sus avances.

1.2.2. Las recomendaciones de quienes cuentan con cierto saber y poder

Es necesario recordar que los propósitos propios y los adoptados se ven orientados por la *competencia* entre los y las investigadoras, por el interés de ocupar un lugar en la escala colectiva de una comunidad, así como por demostrar mediante tales acciones que se conocen las dinámicas para el reconocimiento y se usan para el beneficio profesional.

Me parece que estas percepciones resultan relevantes en esta línea de estudio, porque se fundan en los significados que los sujetos atribuyen a las dinámicas en que se moviliza el poder y el saber de las y los otros.

Esta significación en las actividades de formación orienta las tareas profesionales, puesto que la reflexión está presente en todo el proceso y se realiza sobre los materiales, los contenidos, las estrategias y sobre el lugar que se cree ocupar en la comunidad en la que se trabaja y se aprende el oficio.

Así mismo, el reconocimiento adquirido en la trayectoria profesional, expresa aspectos sobre los que podría esperarse al término de un proceso de formación y expone cualidades asociadas a las expectativas sobre el desempeño cotidiano de quien sustenta esta profesión, ya que así se establecen con más agilidad quiénes están en la competencia y con qué herramientas participan.

En ese sentido, las discusiones colectivas que fijan las distinciones están arraigadas en las actividades que tienen más prestigio comunitario, por ejemplo, en el desarrollo de

asesorías a organismos, grupos o sujetos sobre temas de investigación que se han desarrollado, la asociación a ciertas redes especializadas e internacionales, la docencia en grupos de posgrado, la tutoría de tesis con las y los estudiantes de maestría y doctorado, o hacerse cargo de la dirección de una agrupación.

Es común que las mismas actividades promuevan distinto reconocimiento profesional de un contexto a otro, ya que lo que es aceptado y motivado en una comunidad, es mal visto y desvalorado en otra; incluso, creo que estas mismas actividades pueden servir para diferenciar épocas o períodos precisos en un mismo lugar, puesto que ni los significados de valor que se atribuyen permanecen en la historia de una colectividad, ni las académicas y los académicos toman en cuenta los mismos referentes para desarrollar sus quehaceres.

Un ejemplo de lo anterior es que en la historia de las innovaciones científicas existen percepciones colectivas perdurables que otorgan más reputación al conocimiento de circulación internacional, por considerar que tal modo de hacer ciencia abre las puertas al concurso que tiene más prestigio social (Moulin, 2006); esto podría entenderse entonces como un legado fundacional que trasciende comunidades académicas y que es un referente básico en la interpretación cultural del oficio.

1.2.3. La definición de lo que es evaluable en el trabajo científico

Además de que hay que observar que la formación de investigadores lleva a la diferenciación de actividades y trayectorias científicas que tienen distinto reconocimiento, también es necesario precisar qué aspectos específicos se consideran susceptibles de ser calificados para sustentar la competencia académica, puesto que a partir de estas conformaciones también se da sentido a lo que es *valioso en el concurso profesional*, lo que es mejor remunerado en una comunidad, e incluso quiénes tienen el poder y el saber para participar en estas definiciones.

De acuerdo con Bourdieu (2003), el sustento del estatus de un investigador o una investigadora depende de los diferentes factores diferenciales de éxito y puede asegurar una ventaja en la competencia, ya que el control de una parte de capital confiere un poder sobre el campo y sobre las y los agentes, así como sobre la distribución de posibilidades de beneficio.

Por tanto, creo que la posibilidad de hablar acerca de lo que es evaluable en el trabajo científico, también deriva en la diferenciación profesional y en la participación en ciertas

actividades más que en otras, puesto que a partir de tal distinción se propician las condiciones para el avance o el estancamiento en las trayectorias laborales.

Esto se puede plantear tentativamente con la dedicación a la docencia cuando se es investigadora o investigador, pues internacionalmente se tiene el sesgo interpretativo de que esta actividad está por debajo del reconocimiento que se adjudica a la producción o difusión de conocimiento (Becher, 2001), por ende, las comunidades académicas que tienen rutinas profesionales que se orientan más a esta labor, forjan legados fundacionales que limitan su valor científico en el oficio.

Se puede apreciar que el trabajo individual afecta al de la comunidad, y que al mismo tiempo, el avance individual se basa en la capacidad colectiva, en las recomendaciones y los estímulos de esas asociaciones; igualmente, para que las valoraciones se den es necesario que se hagan ciertos juicios de la calidad intelectual de los miembros en una comunidad, y entonces se realiza el concurso que define las reglas de promoción en las trayectorias laborales.

A este respecto Knorr (1998) y Lakatos (1982) mencionan que al observar el trabajo de los investigadores y las investigadoras, se develan sus posiciones de conocimiento y las convenciones histórico-contextuales internas que las sustentan.

Por lo tanto, al considerar las convenciones de lo que es evaluable en la producción y difusión de conocimiento es posible aproximarse a la creación, afirmación y transiciones de legados fundacionales del oficio en un ámbito particular y a las maneras en que son trasmítidos, evaluados y heredados a través del tiempo en los procesos de aprendizaje colectivos.

1.2.4. Normas para establecer quién es investigador y quién es aprendiz

Las oportunidades de acción en una comunidad también están ligadas a las posiciones de aprendizaje que se van definiendo en el intercambio cotidiano. Por ende, me parece que vale la pena acercarse a los requerimientos y las negociaciones que refieren quién es aceptada o aceptado como aprendiz y como investigador; esto porque estas definiciones integran las concepciones respecto a lo que es relevante que se comprenda para situar a quienes tienen acceso a las tareas de formación para el oficio y de producción y difusión de conocimiento.

En ese sentido, considero que las y los principiantes que transitán por la pasarela de la formación se juegan más que su propia modelación profesional, puesto que participan en

una dinámica que los irá situando como parte de una clase científica que tiene ciertas oportunidades y limitaciones, y que les exigirá la demostración de su competencia académica como requisito de ingreso y permanencia en un espacio contextual determinado.

De acuerdo con Bourdieu (2000), cuando una académica o un académico entra en la competencia por el conocimiento dominante hace un cálculo tanto de los beneficios que se obtendrán, como del riesgo que se asume al considerar la posición actual que se tiene y las estrategias razonables de inversión y de desinversión.

En esa perspectiva de análisis, las y los principiantes son evaluados y admitidos en la comunidad en la que ingresan y, a la vez que van conociendo las reglas de trabajo, asumen cierta posición con base en su experiencia y la de las y los investigadores de la agrupación que los reciben.

Estas luchas que operan entre asociaciones y entre las y los miembros de la comunidad, van limitando o ampliando las posibilidades de relación entre participantes, la elección de temas de trabajo, las recomendaciones sobre con quiénes es mejor acudir para recibir consejos y con cuáles no se deberían tener intercambios.

Además, las y los principiantes entran en el juego por ubicar a los dominantes y sus estrategias, de modo que pueden observar y aprender cuáles son las reglas de convivencia y de trabajo en una determinada agrupación. Igualmente, se interpreta que si bien las y los principiantes ingresan al contexto de las luchas científicas y demuestran que tienen conocimiento y capacidad para mantenerse en ese medio, han pasado por uno de los procesos de restricción más importantes que dan entrada a la selección del concurso profesional.

Lo más probable es que en estos procesos culturales de aprendizaje, quienes inician guarden una postura de sumisión y se dispongan a negociar las condiciones de su aceptación, aunque también es de esperar que los niveles de variación de esa sumisión sean muy amplios.

En ese sentido, considero que estas relaciones de poder y de competencia son parte de los rituales cotidianos en las comunidades académicas y la atención a estos procesos puede reflejar qué invierten y qué ganan las y los participantes en la formación de investigadores.

Además, es notorio que la autorización para discutir las reglas de ingreso a una comunidad queda fuera del alcance de las y los que inician en el campo por su bajo estatus, e incluso su rebelión podría costarles el ingreso; por esto, lo más seguro es que acepten las

normas previamente impuestas, sigan los indicativos que marque la agrupación, y de esta manera tengan acceso a los legados fundacionales para la formación en el oficio.

Más tarde, cuando las y los principiantes demuestren su competencia y entiendan mejor las reglas de la autoridad científica, tienen más posibilidades de ser escuchad@s y de opinar sobre el orden construido. Un ejemplo de estas dinámicas es lo que sucede con las y los principiantes cuando asisten a seminarios de investigación que tienen una tradición instituida, ya que los valores implícitos se pueden observar en el desarrollo de las sesiones al ver quiénes opinan, cómo lo hacen y quiénes autorizan o desautorizan los discursos.

En el sentido de lo que he argumentado, me parece que hay que recordar que algunas huellas que refieren tales consensos y apropiaciones colectivas no siempre se reflejan abiertamente por las académicas y los académicos, sino que es preciso buscar los mecanismos para hacerlas evidentes; a este respecto, Wallerstein (2001) expresa que las premisas y prácticas culturales son compartidas subconscientemente, de modo que rara vez están sujetas al debate colectivo.

En consecuencia con lo anterior, considero que hay que buscar nociones y acciones que representen huellas de los legados fundacionales de las culturas de formación que se han ido desarrollando en una comunidad, para así acceder al consenso y disenso respecto a las maneras que se usan para construir conocimiento y preparar a los descendientes de una cultura al respecto.

Además, y como parte nodal de los aprendizajes comunitarios sobre el oficio, me parece revelador ubicar los fundamentos y las dinámicas que fueron movilizando e instalando estas nociones y acciones en las memorias colectivas.

2. Conclusiones

De acuerdo con lo que he señalado, propongo que al hacer análisis sobre la formación de las investigadoras y los investigadores se integren tanto las acciones como las nociones de quienes participan, de manera que se puedan reflejar rasgos culturales que revelen las significaciones profesionales que se construyen en la formación y a través de las experiencias de trabajo o de desempeño profesional.

Así mismo, pienso que los costos por ingresar y permanecer en una comunidad también se vinculan con el capital científico circulante y con las exigencias para mantener un estatus en el campo de conocimiento; igualmente, me parece que observar tales relaciones

de trabajo derivaría en la ubicación de lo exigible y lo alcanzable en términos de modelación de las y los principiantes y de los compromisos de orientación que se designan en dichos procesos, lo que sin duda es fundamental para comprender los trayectos profesionales y escolares del oficio científico.

Entonces, las categorías de análisis de una cultura de formación de investigadores conforman un eje de interpretación sobre *los consensos y disensos* de ciertas actitudes y normas del oficio en un contexto específico y, a la vez, son la base para revelar las participaciones individuales y las colectivas en tal espacio; incluso la fuerza interpretativa que aportan puede ser mayor si se considera que las convenciones o normas instituidas se refieren tanto a los actos permitidos y acordados, como a los mecanismos sobre los cuales se produce conocimiento y se forma a otros sujetos.

Además, este ejercicio de construcción de categorías culturales también revela valores y creencias que las y los investigadores expresan y transmiten con símbolos y rituales, que son creados, heredados e interiorizados dentro de una comunidad (Kuhn, 1971 y Mork *et al.*, 2004).

Así pues, considero que la formación para la investigación estimula a las y los aspirantes al oficio a transitar largos trayectos por los legados fundacionales que se han consolidado, es decir, a través de las condiciones que, de acuerdo con Wallerstein (2004) y Bourdieu *et al.* (1995), terminan por definir los problemas relevantes, las metodologías y técnicas de estudio más eficientes, e incluso las cuotas de entrada para asegurar que los que ingresan sólo sean aquéllos que comprenderán y seguirán los valores colectivos de estas comunidades.

Referencias

- Becher, Tony. (2001). **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.** Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc. (1995). **Respuestas para una antropología reflexiva**. México: Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. (2000). **Los usos sociales de la ciencia.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre. (2003). **El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad.** Barcelona: Editorial Anagrama.
- Geertz, Clifford. (1987). **La interpretación de las culturas.** Barcelona: Gedisa.

- Kuhn, Tomas. (1971). **La estructura de las revoluciones científicas.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, Bernard. (Dir.) (2005). **El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas.** Argentina: Siglo XXI.
- Lakatos, Irme. (1982). **Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales** (2a ed. Edición). España: Tecnos.
- Merton, Robert. (1998). Los colegios invisibles en el desarrollo cognitivo de Kuhn. En Solís, Carlos (Comp.) **Alta Tensión: filosofía, sociología e historia de la ciencia.** Barcelona: Paidós.
- Mills, Charles. (1961). **La imaginación sociológica.** México: Fondo de Cultura Económica.
- Mork, Bjorn, Aenestad, Margunn y Ellingsen, Gunnar. (2004). Research protocols as a vehicle for the (re)production of knowledge. **5th European Conference on Organisational Knowledge. Learning and Capabilities.** University of Innsbruck, 2-3, April, 1-26. Recuperado el 3 de julio 2006, de http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/oklc5/papers/c-2_mork.pdf.
- Moulin, Anne. (2006). La red internacional del trabajo del Instituto Pasteur: innovaciones científicas y tropismos franceses. En Charle, C., Schriewer, J. y Wagner, P. (Comp.) **Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales** (pp. 46-71). España: Ediciones pomares.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (2003). Nueva historia cultural de la educación. Perspectiva del desarrollo de la historia de la investigación de la educación. En Popkewitz Tomas, Franklin Barry y Pereyra Miguel (Comp.) **Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización** (pp. 84-100). España: Ediciones Pomares.
- Wallerstein, Immanuel. (2001). **Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI.** México: Siglo XXI y UNAM.
- Wallerstein, Immanuel (Coord.). (2004). **Abrir las ciencias sociales** (8va. Edición). México: Siglo XXI y UNAM.