

Prácticas de lecturas en doctorados en investigación educativa: textos y experiencias formativas

Reading practices in Ph. D. education programs: texts and formative experiences

Carlos Rojas Ramírez

Universidad Veracruzana, Xalapa, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1524-7092>

Correo electrónico: carlojas@uv.mx

RESUMEN

Introducción: Este artículo presenta los primeros resultados de investigación doctoral sobre literacidades científicas en una comunidad de investigadores educativos. El estudio se realizó en tres posgrados en educación y partió del marco teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad y de la educación intercultural.

Métodos: Con un enfoque etnográfico colaborativo y entrevistas en profundidad sobre el desarrollo letrado durante esta primera trayectoria formativa, se analizaron las prácticas de lectura identificadas en el primer semestre de estudios.

Resultados: Los resultados señalan la apropiación de literacidades diversas construidas en contextos educativos formales y no formales, caracterizadas por una resignificación de saberes lectores previos destinados a la expresión pública de la investigación en curso.

Conclusiones: Durante este proceso, destaca la generación de sentidos colectivos de lectura mediados por una diversidad temática de líneas de investigación educativa, los cuales se afirman a partir de usos textuales periféricos y profundos que la comunidad dispone en diferentes momentos de la formación.

PALABRAS CLAVE: prácticas de lectura especializada; literacidades diversas; investigación educativa; etnografía

ABSTRACT

Introduction: This article presents the first results of doctoral research about scientific literacies in an educative research community. The study was made in three Ph. D. programs in education and enhance the New Literacies Studies framework and intercultural education.

Methods: The analysis uses a collaborative ethnographic approach and deep interviews about literacy development in this first formative trajectory. The reading practices identified and analyzed collect the first semester of studies.

Results: The results point out the diverse literacies practices appropriation build in formal and non-formal educational context, characterized by a resignification of previous reading knowledge focused now on public demonstrations.

Conclusions: During this process, emerge a collective sense of reading link by diverse educative research topics, condensed with uses of text that the community dispose in different formative moments.

KEYWORDS: reading specialized practices; diverse literacies, educational research; ethnography

INTRODUCCIÓN

La formación de investigadores educativos y la lectura

En México la formación de investigadoras e investigadores educativos se ha reconocido como uno de los principales retos para la educación desde inicios del siglo XXI (Colina, 2019). Ello ha motivado en las últimas décadas la publicación de trabajos relacionados con los procesos formativos de esta comunidad y con el papel contemporáneo de los posgrados. Dichas investigaciones tienen como precedente una serie de estudios sociológicos sobre la construcción de su campo científico y las trayectorias laborales de sus egresados (Colina y Díaz-Barriga, 2012; Díaz-Barriga y Colina, 2019). En el caso de la lectura especializada, las aproximaciones teórico-metodológicas han transitado de las nociones convencionales emigradas de la metodología de la investigación (Rojas, 2008) a las adaptaciones de enfoques educativos y psicolingüísticos, como la alfabetización académica (Ramírez, 2013) o el análisis crítico del discurso (Aguilar y Fregoso, 2016). No obstante, aún son escasos los estudios que reportan investigaciones o intervenciones sobre sus prácticas letradas (Anatolievna, 2014).

Desde las aproximaciones sociodiscursivas realizadas actualmente por investigadoras e investigadores educativos, la lectura en el posgrado se ha concebido como parte de una interpretación de roles (*role enactment*), vinculada a un proceso formativo más amplio: la apropiación autoral y el desarrollo de una voz (Carrasco *et al.*, 2020). Siguiendo a Bazerman *et al.* (2005), estas investigaciones señalan que la trayectoria formativa de un autor se vincula con la asunción de roles como los de colaborador, revisor, crítico y lector. Estos roles implican participar gradual y activamente en una cultura científica que propicia la incorporación de un *habitus*. Desde las investigaciones en literacidad decoloniales (Hernández, 2019), las prácticas de lectura académica forman parte de eventos letrados que conforman identidades a través de un proceso dialógico que persigue —junto con la oralidad, la escucha y la escritura— la construcción de una agencia y una voz pública.

Marco de referencia y objetivos de la investigación

Para investigar las prácticas de lectura científica en los procesos iniciáticos doctorales, se recurre a la teoría dialógica de las prácticas y experiencias letradas como literacidades

críticas conformadoras de voz y agencia (Hernández, 2019; Zavala, 2011). Desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), estas formas de lectura no aluden exclusivamente a habilidades psicológicas o individuales, sino que son en primera instancia prácticas sociales. Al respecto, Zavala señala:

La *práctica* constituye una noción central en una teoría de la literacidad, pues es un punto de conexión entre las estructuras abstractas y los eventos concretos [...] En ese sentido, en las prácticas no solo se reproducen un conjunto de representaciones de la realidad, sino que también se construyen nuevas representaciones debido a la «agencia» de los sujetos. (2011: 55)

Desde un plano formativo, Zavala (2011) destaca que las prácticas son igualmente significativas porque también contribuyen a una teoría del aprendizaje situado, el cual se asocia con la participación en comunidades de práctica. Para Hernández, «las prácticas letradas son inseparables de *discursos*, entendidos como sistemas sociales de significado que median la constitución de *posiciones de sujeto*» (2019: 367). Cobra relevancia en este punto la dimensión ideológica del discurso científico, puesto que las prácticas de lectura no son habilidades neutrales ni transparentes, sino literacidades poderosas (de y con poder) que, dentro de los sistemas universitarios de cuño occidental, han dificultado el acceso a las comunidades letradas donde estas «circulan, se enseñan y se aprenden de manera competente y fluida» (: 367). A la dimensión de la agencia, Hernández (2019) añade dos elementos más: la voz y la identidad. Ser un sujeto letrado implica dominar «el conjunto de valores, creencias y prácticas indispensables para adoptar y actuar una identidad dentro de discursos sociales específicos» (: 367). Leer, bajo este paraguas teórico, constituye una práctica ideológica y sociocultural. Ahora bien, en este estudio se aplica la teoría de las literacidades desarrollada por Zavala (2011) y Hernández (2019) para indagar la puesta en marcha de prácticas de lectura durante la admisión y el primer semestre de estudios doctorales en investigación educativa. El objetivo es identificar los usos de la lectura dentro de un proceso formativo, dar cuenta de lo que una investigadora o un investigador lee y por qué, y explicitar los sentidos que esta práctica adquiere a lo largo de dicha experiencia.

MÉTODOLOGÍA

El enfoque utilizado combina una perspectiva interseccional (Expósito, 2012) y una autoetnográfica (Blanco, 2012). Es un estudio inductivo y colaborativo donde el autor investiga desde su espacio de formación y en el proceso de convertirse en investigador educativo. Estas condiciones exigieron diseñar una forma de extrañamiento particular que detonase procesos colectivos de reflexividad (Guber, 2011) en los que la comunidad académica reflexionara sobre los vínculos entre su formación y sus prácticas de lectura. El enfoque académico *emic* corresponde a la dimensión de los investigadores en tanto actores dentro de este campo en cuatro de sus líneas principales de investigación: derecho a la

educación, educación intercultural, educación para el cambio climático y sociología educativa. Con esta perspectiva se busca dar respuesta al tipo de textos que se eligen, a sus objetivos particulares, a los criterios de selección y a los fundamentos educativos que subyacen en el diseño de actividades con estos materiales. El diálogo con la perspectiva *etic* se produce a través de la negociación con las experiencias de la comunidad de doctorantes en las áreas mencionadas, de quienes se recuperan ejemplos y testimonios para aproximarse a las literacidades que desarrollan en su proceso de interacción con estos documentos.

Las entrevistas en profundidad con los investigadores duraron en promedio 60 minutos. Con los doctorandos se superaron aproximadamente las dos horas. Se realizó la transcripción de entrevistas en documentos de texto y se recurrió a *software* de análisis cualitativo para la codificación y categorización. Se utilizó asimismo una guía de observación y diario de campo. El guión de la entrevista se dividió en nueve temas derivados del marco teórico:

1. Identidad académica, subjetividad y agencia;
2. Sistemas de creencias y formas letradas de pensar;
3. Apropiación y desarrollo de literacidades;
4. Literacidades, géneros y tipos textuales;
5. Diálogo con autoras y autores;
6. Prácticas de y con poder;
7. Publicación y divulgación;
8. Experiencia curricular;
9. Historias de literacidad. Cada categoría fue identificada con los siguientes atributos:
 1. Número;
 2. Código en vivo;
 3. Social/individual;
 4. Intersubjetivo/ subjetivo;
 - 4.1 para intersubjetivo (entre directora/or y tutorada/do, entre doctorantes, entre investigadores),
 - 4.2 para subjetivo (investigador o estudiante);
 5. Formativo/ creativo/ valorativo;
 6. Inicio del proceso/ mitad del proceso/ hacia el final del proceso/ finalizado el proceso;

- 7. Currículum vivido/ currículum formal/ currículum oculto
- 8. Espacio escolar/ fuera del espacio escolar;
- 9. Propio de una tradición/ sentidos compartidos;
- 10. Años en el campo de la investigación educativa;
- 11. Notas.

El ejemplo de esta codificación se organiza de la siguiente manera:

1. 2	2.«Me sirvió la lectura del comité»	3. Social
4. Intersubjetivo	4.1 Entre investigadoras/es y doctorante	5. Formativo
6. Hacia el final del proceso	7. Currículum formal	8. Espacio escolar
9. Sentidos compartidos	10. 8 años	11. <i>Notas:</i> Asoció la adecuación de su discurso a las revisiones del comité. Cotejar con Zanotto.

Figura 1. Codificación de categoría para prácticas de lectura.

Fuente: Elaboración propia

El número consigna la aparición de cada práctica de lectura en la transcripción de las entrevistas. La frase entrecomillada se retoma como el dato verbal *emic/etic*. La diferencia entre social e individual se diseñó para distinguir el proceso de aprendizaje y el uso de cada de práctica. La dimensión intersubjetiva comprende la construcción de sentidos y usos entre diferentes actores, mientras que lo subjetivo expresa una construcción propia. La diferenciación entre formativo, creativo y valorativo reside en los usos que cada actor emplea para leer, los cuales se diferencian de acuerdo con actividades de enseñanza, publicación o evaluación, entre otras. Con el punto seis, se distingue la fase del proceso de formación doctoral en la que el actor se encontraba cuando fue entrevistado. Las distinciones curriculares se generaron como una subcategoría para identificar diferentes usos y planos en el aprendizaje, los cuales podrían permitir comparaciones. Los espacios se refieren tanto a las observaciones como a los lugares aludidos en las entrevistas. Con la diferenciación entre prácticas propias de una tradición y otras compartidas se busca distinguir lo que es exigido dentro de un subcampo de la investigación educativa, frente a lo que constituye parte del sentido común académico. Finalmente, con los años se refiere la antigüedad de cada actor en el campo de la investigación educativa.

Del total de entrevistas realizadas en dos etapas durante los periodos intersemestrales de 2019 y 2020 (las primeras de manera presencial y las segundas a través de Zoom y WhatsApp debido a la contingencia sanitaria por el virus SARS-COV 2), se identificaron 124 prácticas. Se propuso agruparlas en cuatro grandes bloques: prácticas de enseñanza-aprendizaje (caracterizadas por una mediación entre actores), usos especializados

(relativas a mediaciones entre actor y texto), procesos de lectura (referentes a prácticas longitudinales) y géneros, prácticas sociales diferenciadas por tipos y disciplinas.

Para este trabajo, se seleccionaron todas las categorías que tuviesen los códigos: «inicio del proceso» y «literacidades, géneros y tipos textuales». Asimismo, se recuperó el material empírico vinculado con los textos utilizados durante el inicio de la formación doctoral, tanto de investigadores como doctorantes, para posteriormente analizarlo con los eventos letrados relacionados. Se identificaron 23 categorías sobre los contenidos de las entrevistas y 6 notas de campo contenidas en el diario. Después de la descripción de los participantes, se presenta el análisis de los testimonios de las entrevistas con el fin de interpretar los sentidos que los entrevistados atribuyen a sus prácticas letradas en esta primera etapa formativa.

Participantes

Se entrevistó a cuatro investigadoras y dos investigadores, y a siete doctorantes (cuatro compañeros y tres compañeras). Se recuperaron observaciones de campo sobre dos investigadoras y dos estudiantes. Por motivos de confidencialidad, se elimina el nombre de los programas de estudio. A continuación, se agrega una descripción caracterizadora de los colaboradores que contribuyeron en este proceso:

Erick: Investigador con ocho años de experiencia en el campo de la IE. Egresó en 2018 del doctorado 1. Sus líneas de investigación son Políticas educativas, Educación Intercultural y Análisis Político del Discurso.

Lucía: Investigadora con cinco años de experiencia en el campo de la IE. Egresó en 2017 del doctorado 2. Su línea de investigación es Educación Ambiental.

Flor: Investigadora con cinco años de experiencia en el campo de la IE. Egresó en 2012 del doctorado 1. Sus líneas de investigación son Educación y Estudios Interculturales, Traducción y Literatura Comparada.

Valentín: Investigador con 15 años de experiencia en el campo de la IE. Egresó en 2012 del doctorado 1. Su línea de investigación es Sociología Educativa.

Mariana: Investigadora con tres años de experiencia en el campo de la IE. Egresó en 2017 del doctorado 3. Sus líneas de investigación son Educación Infantil y Pedagogía Crítica.

Julieta: Investigadora con cinco años en el campo de la IE. Egresó en 2009 del doctorado 1. Sus líneas de investigación son Derecho a la Educación y Aprendizaje.

Mitl: Doctorante de cuarto semestre en el doctorado 2, pertenece a la línea de Educación y Estudios Interculturales.

Alberto: Doctorante de cuarto semestre del doctorado 2, pertenece a la línea de Educación y Estudios Interculturales, tutorado de Flor.

Luis: Doctorante de cuarto semestre del doctorado 2, pertenece a la línea de Educación y Estudios Interculturales, tutorado de Flor.

Paulina: Doctorante de tercer semestre del doctorado 2, pertenece a la línea de Educación Ambiental, tutorada de Lucía.

Susana: Doctorante de tercer semestre del doctorado 2, pertenece a la línea de Educación Ambiental, tutorada de Lucía.

Mario: Doctorante de cuarto semestre del doctorado 2, pertenece a la línea de Sociología Educativa, tutorado de Valentín.

Roxana: Doctorante de cuarto semestre del doctorado 2, pertenece a la línea de Sociología Educativa, tutorada de Julieta.

RESULTADOS

Inmersión discursiva en comunidades científicas: sentidos *emic* en las prácticas de lectura de anteproyectos

Acceder a la formación en investigación educativa es un proceso que en su dimensión institucional otorga a la lectura un primer sentido *valorativo* y de *intercambio*. El circuito de la lectura científica, sea a través de cursos propedéuticos o de primeros acercamientos entre estudiantes e investigadores, inicia en la mayoría de los casos a partir de entrevistas que giran en torno a un proyecto de investigación que es revisado, individual o colectivamente, por los integrantes de los cuerpos académicos. Antes del proceso de admisión, el ingreso a los estudios de posgrado exige presentar un conjunto de documentos (cartas de presentación del investigador, títulos de grado, cédulas, certificados, constancias, cartas de exposición de motivos), entre ellos el anteproyecto, que construye un primer espacio textual de trabajo y formación.

Si bien la mayoría de las nociones *emic* que buscan resumir la fase de este proceso se apoyan en nociones antropológicas de rituales de paso («pruebas», «filtros», «fogueos»), lo que apunta a la creación de *personae* académicos (Becker, 2011), las prácticas de lectura no pueden considerarse como un proceso autónomo y neutral de apropiación discursiva. La revisión de los proyectos hecha por los investigadores implica un primer modelaje complejo en donde prima la pertinencia, la adecuación interdisciplinaria y el potencial reconocible de tales propuestas en diferentes capas de investigación (teórica, metodológicas y de actualidad científica). En palabras de Lucía:

el investigador [educativo] lee dos cosas: lee por un lado el fenómeno que investiga, la teoría que hay, porque nuestra lupa es la teoría. Lee cómo está el debate de lo educativo en el campo donde estoy trabajando, quiénes son los autores, en fin; por

otro lado, también investiga sobre la investigación: qué se está haciendo, hacia dónde se está orientando la investigación. Siempre hay dos lecturas: cómo está lo teórico y, a su vez, el estado de la investigación.¹

Bajo esta doble línea de lectura teórico-metodológica, los investigadores comienzan a preparar conjuntos de textos destinados a los aspirantes. Ello insta procesos constantes de negociación y aprendizaje, de los cuales se espera su apropiación en nuevas versiones del anteproyecto. Para Susana, por ejemplo, entrar en contacto con una serie de nuevos referentes llamó su atención por el volumen de referencias y materiales: «Me dio muchísima bibliografía, como unos treinta o cuarenta artículos que fui leyendo por partes», expresión que destaca una amplitud de contenidos que se percibirán en este caso como distanciamiento entre áreas del conocimiento y nuevos referentes durante una fase iniciática del diseño de la investigación:

Ella [su tutora] me dio varias tesis para que tomara como ejemplo los documentos, pero a mí la verdad me confundía mucho, y jamás lo había pensado hasta que ingresé al Instituto: la tesis que son de ciencias sociales son muy diferentes a las que son de ciencias naturales [...] Las lecturas las fui leyendo, pero para serte bien honesta, estaba yo perdida con mi tema. [...] Era leer muchas cosas, pero sin tener el criterio para poderlas mencionar o no saber dónde era pertinente o no.

En respuesta a esta cuestión de migraciones a otras culturas científicas y de retos metodológicos, condensadas en la textualidad de los documentos y en choques entre comunidades discursivas, la estrategia aplicada por su tutora fue compartir nuevas lecturas bajo una serie de acotaciones temáticas y conceptuales. Refiriéndose a la lectura de anteproyectos, Lucía, tutora de Susana, precisa este aspecto de la siguiente manera:

Se trata de ir identificando fortalezas y espacios de investigación educativa. Yo busco en el documento escrito dos cosas básicamente: primero, la identificación del fenómeno educativo, si hay claridad en identificarlo, y después cómo lo enlazan con la parte de investigación. Pongo la lupa en dos cosas que se entretienen: la investigación y lo educativo.

Este tipo de lectura responde a un proceso formativo que Lucía religó con su proceso tutorial y su participación en numerosas presentaciones de proyectos:

Eso es buenísimo porque yo como investigadora en el campo educativo estoy aprendiendo otros procesos, otros enfoques. Cada proyecto es un enfoque diferente. Entonces al ir viendo los avances, dos presentaciones al semestre, aprendo: ¿cuáles desafíos enfrenta?, ¿qué enfoques?, ¿cómo lo aborda?, y después aprendo múltiples cosas. Por un lado, eso. Por otro lado, lo que los directores de tesis comentan. «A ver

¹ Todas las citas textuales del epígrafe relacionado con los resultados se extrajeron de las entrevistas efectuadas a los investigadores.

está bien esto, pero veo que está débil en tal otra cosa», y yo también decía: ¿pero cómo se dan cuenta?, yo lo veo todo muy bonito y ya hicieron papilla el proyecto. Porque entonces es cuando te discuten, a ver: «yo veo esto por esto», y vas desarrollando esas habilidades: «ah no, pues sí tiene razón».

Esta relación con la diversidad de enfoques dada por condiciones y espacios de investigación anuncia la formación del doctorante como sujeto público y confirma las tesis de Becker (2011) sobre el potencial formativo de trabajar con géneros embrionarios (borradores, avances, anteproyectos, originales), cuyo principal aporte reside en el análisis de diferentes textos procesuales con distintos propósitos. En otro caso, el sentido de compartir las mismas lecturas conformó condiciones favorables de diálogo; tal y como señala Erick: «la capitalización de estas lecturas creó un lenguaje con mi directora», lo cual le permitió representar dichos documentos como «herramientas analíticas»; formas de utilizar los textos para fines específicos de este campo.

Lagunas bibliográficas, falta de claridad en aspectos metodológicos, desactualización de referentes, incongruencias entre apartados, problemas de factibilidad y de pertinencia, o disposiciones para la dedicación de tiempo completo al desarrollo de una investigación doctoral, representan algunas de las devoluciones a anteproyectos más recurrentes que las y los doctorantes aprobados identificaron.

Las formas de leer investigación educativa requieren de un conocimiento temático en varias materias: «no sólo saber de teoría educativa, sino también sociología, economía, política» (Lucía); y en diferentes tradiciones de las ciencias sociales: «teoría crítica, teoría social, postestructuralismo, antropología social» (Erick), así como de sus convenciones discursivas, sujetas a debate: «En Educación no vas a encontrar una definición, no hay definiciones, hay aproximaciones teóricas, hay debates y cada autor pondrá énfasis en alguno de estos fenómenos, recurrimos a los puntos de encuentro y desencuentro entre las diferentes nociones y corrientes pero todos parten de un común denominador: la construcción social del conocimiento. El conocimiento se construye en la interacción con el otro» (Lucía). La lectura especializada, entonces, se articula en torno a procesos metodológicos, temáticos e interdisciplinarios de formación.

Seminarios y tutorías durante un semestre: la lectura como seguimiento y práctica colectiva

La proximidad entre investigadoras e investigadores y doctorantes, nutrida por una oferta de cursos y seminarios con nuevos referentes (sobre todo de teoría social y educativa), permite la posibilidad de acotaciones más específicas y constantes. Sobre este momento iniciático, Lucía comenta:

Es muy importante cuando uno inicia un doctorado en investigación educativa la tutoría que uno tiene y yo he sido muy afortunada, porque el doctor Gonzalo es un referente. En castellano no se puede hablar de Educación Ambiental sin mencionarlo. Entonces es lo que te forma: «léete a fulano, léete a zutano», y mucho tiene también

que ver lo autogestivo. Lee este texto y este texto te lleva a otro, a otro y a otro. Y entonces puedes contrastar y después ves: su enfoque es muy elemental, muy básico, no está considerando otras nociones y también lo que no está bien escrito te sirve.

Este tipo de lectura señala en primer lugar una estrategia de remisiones, cuya apropiación se convierte en una literacidad intertextual que permite formar un criterio para valorar textos. En este esquema entra en juego la trayectoria y la experiencia profesional en el campo de la investigación educativa, la cual transforma el sentido de la recomendación de lecturas por el de una práctica formativa. Junto a estas formas en que se llega a determinados documentos, las glosas que una investigadora o un investigador sintetiza de un texto, preparadas también para seminarios o cursos, señalan otra faceta del circuito de la lectura científica. Generalmente a cargo de las y los investigadores, comienza a emerger una práctica de *leer para otras y otros*, en la cual se distinguen fragmentos con mayor especificidad: conceptos, argumentos, críticas, entre otras fórmulas que la o el tutor considera útiles para sus estudiantes.

La presencia de ambas prácticas no implica la ausencia de representaciones que cuestionen la pertinencia de lecturas específicas o de estrategias para su apropiación: «Savater es bueno, pero no para posgrado» (Fabrizia); «Creo que algunas guías de análisis serían de gran utilidad, un par de preguntas para que el estudiante se pueda centrar en lo que se espera. Yo les preguntaría [a las investigadoras y los investigadores]: ¿cómo orientan el análisis de la lectura?, ¿qué dispositivos usan?» (Paulina). Para Erick, los espacios de tutoría abren la posibilidad de «rolar» con estudiantes fichas de lectura, textos de trabajo elaborados originalmente durante su formación doctoral a los que este investigador recurre para la construcción de sus publicaciones. Un punto significativo de esta práctica es que la socialización de textos se diferencia en un proceso interdisciplinario: «trato de llevarlos [a los estudiantes] a otras arenas, si es sobre identidad, por ejemplo, les doy algo de Restrepo, de antropólogos que llevan mucho trabajo en ese tema» (Erick).

Esta práctica de leer para otros posibilita procesos de evaluación entre pares y de socialización de documentos; una audiencia preliminar que ensaya, temporalmente, formas profesionales de lectura. Alberto comenta: «ya desde la maestría nos reuníamos para leernos antes de las presentaciones». Se trata de una manera colectiva que abre la posibilidad de buscar lectores a futuro. La continuidad y el desarrollo de las prácticas de lectura, posibles gracias a acuerdos y relaciones sociales, habilita así la conformación de literacidades diversas y científicas. Las y los doctorantes pasan de recibir retroalimentación, como al inicio de su proceso, a buscar ser leídos.

Son los procesos de inmersión en la cultura académica y de familiarización entre tutores y estudiantes los que generan condiciones para el acceso al circuito de las prácticas de lectura. Una vez conocido el proceso formativo y desarrollada cierta familiaridad, comienzan a incrementarse recomendaciones como la que expresa Alberto: «Que te lea Pedro», fórmula que permite obtener nuevas valoraciones y dar a conocer el proyecto. El

avance que se socializa (transformación del anteproyecto) se convierte en una herramienta de trabajo para abordar cuestiones específicas. Este tipo de documento se transforma en la materialización simbólica necesaria de un proceso educativo, el cual, junto con las glosas, permite detectar lagunas de investigación: «Cuando mi director me revisa, me comenta: ‘aquí veo [refiriéndose al avance] que no has leído a Becher’» (Mario), para lo cual se reciben indicaciones específicas: «Este apartado del libro te va a servir para ese aspecto en concreto» (Valentín).

Ahora bien, buena parte de los tutores organizan grandes volúmenes de lectura en forma de ficheros. A través de hojas de cálculo, software de análisis cualitativo o procesadores de texto, la lectura de teoría social o educativa, entre otras, se convierte en una literatura de trabajo y representa una práctica de apropiación traducida en otros soportes. Aquellos más familiarizados con programas como ATLAS.ti o MAXQDA leen dentro de esta plataforma para aprovechar sus herramientas de categorización (destinan fragmentos específicos hacia apartados que consideran pertinentes: «para el marco teórico», «contexto», «etnocentrismo»), a diferencia de las marcas diferenciadas por colores en documentos con extensión .pdf o capturas de pantalla organizadas por carpetas.

En este proceso formativo, se incrementan nuevos usos y saberes de lectura. Las investigadoras y los investigadores educativos pueden activar un proceso de recomendaciones alrededor de ellas: «después de leer escriban una página para sintetizar» (Julieta); de orientaciones: «el programa de lecturas del programa fue hecho a mano de acuerdo con sus proyectos» (Flor); de acuerdos: «leímos y no venimos a repetir el texto» (Pedro); de indicaciones: «revisa el texto de Krotz sobre el estudio de textos antropológicos» (Flor); de preguntas introductorias: «¿qué te pareció la lectura?» (Julieta); de preguntas de control: «¿por qué no dijiste que la lectura estaba repetida» (Flor); de remisiones «léete a Bourdieu» (Erick); de instrucciones: «escoge una lectura que no conozcas» (Flor); de posturas epistemológicas: «leemos a la luz de la teoría» (Lucía). Todas estas se sujetan a resistencias y negociaciones por parte de los estudiantes, quienes valoran constantemente estas prácticas:

yo creo que algunas lecturas son para ayudarnos a formar una lupa para observar, analizar o interpretar la realidad, algunas otras sirven para formar un estilo de escritura y otras no sirven para nada, pero ahí están. Algunas más son las posturas de quienes nos dirigen y con los textos nos invitan a asumir estas miradas. (Paulina)

El sentido que le atribuye Paulina a esta práctica destaca por la diversidad de usos. Leer es construir una forma de enfocar la experiencia formativa al mismo tiempo que la negociación de una posición de sujeto (Hernández, 2019), implica no sólo percibir de una manera distinta, sino desde otro lugar. Esta construcción de una subjetividad que desestima a ciertos autores se relaciona con posturas socioculturales e intersecciones que, actualmente, pueden apelar a los elementos políticos, económicos o de género que connotan a las lecturas. Para Mariana, la lectura del feminismo negro (bell hooks) marcó

una postura frente a la producción de otros textos de ciencias sociales: «la verdad, Derrida no me gustó, es demasiado europeo; cuando me lo explicaban decía: «okey», pero cuando se hablaba de la historia de la mujer embarazada, recordaba y comprendía lo que habíamos visto en el texto». De esta manera, la focalización en las necesidades formativas de lectura para los proyectos en construcción puede producir rechazo a determinados documentos, no sólo por contemplarlos ajenos a sus especificidades o requerimientos, sino por un emergente proceso de identificación y de agencia (Zavala, 2011) que cuestiona la neutralidad de los textos y de sus espacios de producción. Durante este proceso, el conjunto de lecturas se piensa como un medio para construir una suerte de diccionario común que recoja numerosos términos: educación formal, currículum, decolonialidad, razón proléptica, biculturalidad, entre muchos otros; y que facilite la entrada a debates y discusiones de diferentes áreas de las ciencias sociales y de la investigación educativa.

En los espacios de presentaciones públicas con que culmina el primer semestre, la comunidad de investigadoras e investigadores educativos suspende el valor formativo de la lectura del avance de investigación. En lugar de la lectura, se favorece la comunicación oral de los avances y la escucha atenta de los diferentes proyectos, a partir de la cual se realizan diferentes comentarios y señalamientos. Mítl señaló que en este proceso previo volvió a los puntos principales de su documento, mientras que Luis le prestó mayor atención a las últimas recomendaciones que su tutora le planteó en la última lectura, acompañadas de otras que surgieron a partir de la presentación de los avances a un nuevo actor que se incorporaría a la elaboración del proyecto: el comité tutorial. Esta nueva figura se convierte en un lector externo que se distancia de la relación instituida y hasta ahora bipartita entre tutorado y doctorante. A través de un formato elaborado por la coordinación del doctorado, la lectura del comité se convierte en un dictamen cuyo objetivo principal es evaluar los logros de los avances para contar con un punto de referencia sobre la problematización y discusión del proyecto. Su sentido es el de una revisión continua que describe y analiza aspectos teóricos, metodológicos y de formato, donde la redacción, finalmente, se representa como una habilidad en el manejo riguroso del estilo académico.

CONCLUSIONES

Comparada con otras comunidades científicas (Carrasco *et al.*, 2020), la diversidad de sentidos que cobran las prácticas de lectura dentro de las comunidades de investigadoras e investigadores educativos refiere usos y modos de leer que se diferencian de su tipificación como roles académicos. El sentido *formativo* de la lectura predomina durante este proceso como uno de los valores reflexivos que orienta a estas literacidades. La lectura se convierte en intercambio de saberes, en resistencia, en exploración interdisciplinaria, en creación de comunidad, en constitución de una postura frente al conocimiento, a la educación y a su forma de investigarla. Ello no obvia la reproducción de usos

estandarizados para abordar textos académicos, como las lecturas estratégicas de *abstracts* o de referencias para conocer el estado de la cuestión, la consulta de datos, la revisión de la coherencia interna de documentos, el reconocimiento de la actualidad de artículos o la identificación de sus marcadores de rigurosidad. Por el contrario, la apropiación y fortalecimiento de estos usos le otorga a las y los doctorantes una profundidad analítica sobre su *corpus* de investigación.

El sentido colectivo de la lectura es resultado de la flexibilidad de este tipo de comunidades científicas. Media en este punto una concepción socioeducativa e intercultural del aprendizaje y de la construcción del conocimiento. De esta manera, en términos de un diálogo formativo, las prácticas letradas pueden diversificarse entre menciones de referencias bibliográficas, nomenclatura conceptual, precisiones metodológicas o experiencias de investigación. Sin embargo, la experiencia de ser leído o leído desencadena procesos de interpelación decisivos, cuyos aprendizajes se superponen a la lectura como acumulación individual de literatura científica. Finalmente, las posiciones de *leer para otras y otros* y de *ser leído* definen modos y eventos letrados concretos que contribuyen a la apropiación de un sentido autoral, en el cual, durante esta fase, se construye un imaginario de colectividad. Dentro de este, dichas experiencias se convierten a su vez en un mecanismo embrionario de autoría.

REFERENCIAS

- AGUILAR GONZÁLEZ L.E., & FREGOSO PERALTA G. (2016). *El reto de la escritura académica en posgrado*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades/Universidad de Guadalajara.
- ANATOLIEVNA, E. (2014). La enseñanza de la lectura y la escritura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación educativa*. IPN, 14(65), 99-113.
- BAZERMAN, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D.; GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- BECKER, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales*. México: Siglo veintiuno.
- BLANCO, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generar conocimientos. *Andamios*, México, 9(19), 49-74.
- CARRASCO, A; MÉNDEZ, M; BRAMBILA, R; ENCINAS, M.; SÁNCHEZ, V. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado. *Didac*. Universidad Iberoamericana, 75, 32-39.
- COLINA, A. (2019). Un elemento clave del campo de la Investigación Educativa: los posgrados en educación en México. En: DÍAZ-BARRIGA, Á.; COLINA, A. (Coord.). *Formación de investigadores: una tarea de los posgrados en Educación en México*. México: Gedisa, 23-40.
- COLINA, A., & DÍAZ-BARRIGA, Á. (coord.). (2012). *La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos/UATx.
- DÍAZ-BARRIGA, Á., & COLINA, A. (2019). *Formación de investigadores: una tarea de los posgrados en Educación en México*. México: Gedisa.

- EXPÓSITO, C. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad. *Investigaciones feministas*. Madrid, 3, 203-222.
- HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*. Universidad de Antioquia, 24(2), 363-386.
- RAMÍREZ, I. (2013). Investigación Educativa y lectoescritura académica. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE, 1-13.
- ROJAS, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. México: Plaza y Valdés.
- ZAVALA, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernillos Comillas*. CIESE, v. 11, 52-66.

DATOS DEL AUTOR

Carlos Rojas Ramírez, (1990, Xalapa, México). Docente en la Universidad Veracruzana (México), licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas, y maestro en Estudios de la Cultura y la Comunicación por esta misma casa de estudios, donde actualmente cursa el Doctorado en Investigación Educativa. Sus áreas de investigación se enfocan en las investigaciones en literacidad, la lexicografía hispánica, la historia cultural de la lengua española y la cultura escrita.



Este texto se distribuye bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Licencia Internacional.

ISSN: 0042-1547 (papel) ISSN: 1997-6720 (digital)

<http://islas.uclv.edu.cu>