

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES COMO ELEMENTO PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

María Guadalupe Moreno Bayardo*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760.
Vol. XL (2), No. 158,
Abril - Junio de 2011, pp. 59-78

* Profesora Investigadora y Jefa del Departamento
de Estudios en Educación de la Universidad de
Guadalajara.
Correo e: gpemor98@hotmail.com

Resumen

Con base en resultados de una investigación se analiza la forma en que ciertas condiciones de las instituciones que ofrecen doctorados en educación inciden en los procesos de formación de investigadores y, por ende, en las posibilidades de consolidación de la investigación en la universidad. Se trata de condiciones referidas a la forma en que ocurren los procesos y prácticas de formación al interior de los doctorados, la cual no es suficientemente explorada cuando la evaluación de los programas de posgrado se realiza sólo desde un análisis de indicadores como los privilegiados por las políticas vigentes.

Palabras clave:

- Investigación
- Formación de investigadores
- Condiciones institucionales

Abstract

Based on the results of a survey this paper analyzes the influence of a range of contexts in which institutions offer doctoral programs in the area of education, on the training of researchers and therefore in the potential consolidation of research in the university. The modalities and practices in which such processes take place have not been sufficiently explored, and remain largely neglected by current methods to evaluate existing research programs, which tend to rely excessively on categories of analysis privileged by the institutionalization of educational policies.

Key words:

- Research
- Research training
- Institutional contexts

Introducción

Si a un alto funcionario universitario se le pregunta si en su institución son consideradas como relevantes la investigación y la formación de investigadores, es casi seguro que emitirá una respuesta afirmativa, quizás agregará además que su universidad cuenta con tal número de académicos reconocidos en el Sistema Nacional de Investigadores, tal cantidad de proyectos de investigación en proceso, tal número de publicaciones derivadas de trabajos de investigación, tal cantidad de académicos inscritos en programas de posgrado, ofrece tales programas de doctorado que forman investigadores, etcétera. Probablemente no dirá, aunque lo sepa, que el monto de presupuesto que su institución puede dedicar al financiamiento de proyectos de investigación es exiguo, que no cuenta con plazas para incorporar nuevos investigadores o que no tiene idea de qué ocurre realmente en los procesos y las prácticas que se generan en los doctorados con la intención de formar investigadores.

Así es como aparecen grandes o pequeñas contradicciones u omisiones no sólo en el discurso universitario, sino también en las formas concretas con las que se pretende consolidar la investigación en las instituciones de educación superior. Con plena conciencia de que la meta de consolidar la investigación en una universidad es asunto en el que se tejen tanto elementos de nivel macro (políticas nacionales, condiciones de financiamiento, prioridades nacionales y regionales, etc.), como elementos de nivel micro (políticas institucionales, cualificación de los académicos, infraestructura de apoyo, programas de formación, etc.); en el presente trabajo la atención se centra en *los procesos de formación de investigadores*, en tanto que constituyen uno de los elementos que pueden contribuir en mayor o menor grado a la consolidación de la investigación en las instituciones de educación superior.

Ciertamente, los *procesos de formación de investigadores* ocurren dentro y fuera de programas que otorgan un grado académico, pero aquí se hace referencia de manera específica a los que se generan en programas doctorales, asumiendo que éstos son espacios en donde confluyen múltiples *condiciones institucionales* cuyo impacto es necesario analizar. Dichas *condiciones* se refieren a circunstancias presentes y a formas de hacer o de actuar, tanto de sí mismo como de otros, que pueden resultar favorables o no, en términos de propiciar aprendizajes significativos para realizar investigación; se trata de *condiciones* que en ocasiones son modificables por parte del sujeto en formación o por la institución en la que está inscrito, pero en otras no lo son y se convierten en una especie de contexto obligado en el que habrá de ocurrir, en cada caso, la experiencia de formación doctoral.

El punto de partida

Los planteamientos que se hacen en este trabajo tienen sustento en la investigación denominada *Condiciones personales e institucionales en las que se gene-*

ran procesos de formación para la investigación en doctorados en educación, la cual culminó recientemente. El reporte final se encuentra en proceso de edición pero a lo largo de su realización hubo reportes parciales (Moreno Bayardo, 2006) que permitieron ir generando diversos análisis, de los cuales se seleccionaron, conforme a la intención del presente artículo, algunos que se encuentran íntimamente vinculados con *condiciones institucionales* que inciden en la formación de investigadores.

Así, más que hacer aquí un reporte global de la investigación antes mencionada, interesa retomar aquellos elementos que permitan sustentar el gran argumento de este trabajo: aunque en los doctorados tienen lugar experiencias de formación sumamente valiosas, no todo lo que se realiza en éstos con la intención de formar investigadores aporta sustancialmente para tal fin, existen *condiciones institucionales* que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y, por ende, en la consolidación de la investigación en las universidades. En otras palabras, la búsqueda del mejoramiento de la calidad en el posgrado necesita pasar también por un acercamiento sistemático a lo que ocurre al interior de los procesos y prácticas de formación, el cual permita develar situaciones que pueden pasar inadvertidas cuando sólo se pone atención a ciertos indicadores de calidad privilegiados por las instancias evaluadoras.

El propósito de la investigación en la que se sustentan los planteamientos de este trabajo fue el de aportar al conocimiento acerca de la formación de investigadores en el campo de la educación, en particular al análisis de los múltiples factores que se articulan y constituyen las condiciones en las que se dan los procesos de formación para la investigación en doctorados en educación, marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación.

En dicha investigación se partió del supuesto de que lo que ocurre en los procesos de formación de los estudiantes de un programa de doctorado, no puede explicarse sólo como consecuencia de la realización oportuna de las tareas que corresponden a cada uno de los participantes; tampoco como mero reflejo de la pertinencia del diseño curricular o de las características de la planta académica y de la infraestructura de apoyo. Lo que configura el proceso de formación de cada estudiante y explica en su caso el nivel de calidad de los logros que alcanza en el mismo, es en gran medida la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral, así como las condiciones de la institución que lo ofrece.

Las preguntas centrales de la investigación en cuestión fueron formuladas en los siguientes términos: ¿Cuáles son las condiciones (personales, familiares, económicas, laborales y de formación previa) desde las cuales viven su experiencia formativa los estudiantes de programas de doctorado en educación?, ¿cuáles son las condiciones (experiencias formativas que se propician, formas de asesoría y tutoría, formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares) de las instituciones en que dichos estudiantes cursan el doctorado en educación?, ¿cómo se configura el proceso de for-

mación de cada estudiante en la confluencia de las condiciones personales e institucionales identificadas?

El objeto de estudio construido para la investigación referida, el cual incorporó como categoría central los *procesos de formación para la investigación*, tiene características que demandaron formas específicas de acercamiento:

- De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente en ese trabajo (Ferry, 1990 y 1997; Honoré, 1980; Filloux, 1996), se asumió que nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos. Por lo tanto, para conocer acerca de procesos de formación, el principal acercamiento tuvo que ser a los sujetos que se encuentran involucrados en dichos procesos.
- En este caso, se trata de procesos de formación para la investigación que se dan en un tiempo concreto a lo largo de todo un programa de doctorado, lo cual dio lugar al seguimiento de algunos estudiantes de este tipo de programas en diversos momentos de su formación doctoral.
- Son procesos de formación en los que se genera cierto tipo de actividades y productos que son comunes para todos los estudiantes, pero que son vividos con características únicas por cada uno de los individuos participantes, por ello es necesario recurrir a formas de acercamiento que permitan que el estudiante exprese lo que vive en esa etapa de su formación, qué reacciones le provoca lo vivido, qué le va resultando significativo, cómo percibe sus experiencias de aprendizaje, cuáles van siendo sus logros y dificultades.

Con base en estas consideraciones se optó por realizar un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que las mediaciones instrumentales fueron las siguientes:

- Reportes reflexivos (a la manera de Wagner, 2009) solicitados a cada estudiante en los que éste recuperó aquellas experiencias y circunstancias que le fueron siendo significativas en tanto que facilitaron o limitaron el logro de sus objetivos en el programa, o bien le permitieron ir construyendo ciertas representaciones acerca de la vida académica y del desempeño de los académicos como investigadores y como formadores. La temática a abordar en los reportes reflexivos fue libre, no hubo inducción alguna por parte de la investigadora, la única indicación dada a los doctorantes fue la de referir aquello que estuviera siendo significativo para ellos en ese momento de su proceso de formación.
- Entrevistas individuales y grupales con once estudiantes de doctorado en educación, invitados de tres programas diferentes, dos presenciales en la ciudad de Guadalajara y uno tutorial en la ciudad de México. Las entrevistas individuales (17) se realizaron con la finalidad principal de explorar el entorno de formación de los estudiantes y, en algún caso, de aclarar o complementar ciertas reflexiones que aparecieron en sus reportes. Las entrevistas grupales (2) se realizaron en el caso de los dos programas presenciales, sobre todo con la finalidad de explorar aspectos institucionales.

Dadas las características del objeto de estudio y la naturaleza de las preguntas de investigación planteadas, en el análisis de los elementos recabados con apoyo en ambas formas de acercamiento (reportes reflexivos y entrevisitas), prevaleció un enfoque cualitativo.

Las condiciones institucionales

Una vez presentado el esbozo general de la investigación a la que se ha venido haciendo referencia –en tanto fuente de los planteamientos que aquí se presentan– y habiendo precisado además que en este artículo el análisis tendrá como foco lo encontrado en relación con las condiciones institucionales exploradas (experiencias formativas que se propician en los programas doctorales, formas de asesoría y tutoría, así como formas de interacción de los estudiantes con los académicos y con los pares), sólo falta especificar que se hará una presentación con énfasis en aciertos y desaciertos, esto con el fin de destacar cómo las prácticas actuales de formación en programas de doctorado contribuyen simultáneamente a potenciar y a limitar la formación de investigadores, lo cual permitirá posteriormente hacer consideraciones acerca de la posible incidencia que la forma en que están ocurriendo los procesos de formación de investigadores en programas doctorales, puede tener en la consolidación de la investigación en las universidades.

a) Experiencias de formación en los seminarios

El Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional (2001) especifica que los *programas de doctorado* preparan al alumno para la generación de conocimientos y para su aplicación innovadora. Establece que en el doctorado prevalecerá el trabajo de investigación sobre cualquier otra actividad. No obstante ello, habrá invariablemente espacios para la reflexión (seminarios) sobre los aspectos filosóficos, teóricos, conceptuales y metodológicos de la disciplina objeto de estudio. El análisis que se realiza en este apartado es precisamente acerca de los seminarios y los productos curriculares (ensayos, exposiciones, reportes de lectura, etc.) que los estudiantes de doctorado generan por indicación de sus profesores en dichos seminarios.

Al respecto, es común escuchar a académicos que se desempeñan como formadores en programas doctorales, afirmar que el trabajo de lectura por parte de los estudiantes tiene que ser abundante, que deben ir a los clásicos de la disciplina, que necesitan construir un amplio panorama del estado de avance de un campo de conocimiento, etcétera. Sin objetar aquí que esto sea deseable y necesario, ocurre que fácilmente se apuesta entonces a que la carga de lecturas sea sinónimo de solidez en la formación del doctorando y de allí se derivan densas antologías o grandes cantidades de libros y documentos a leer como principal actividad de los seminarios. La pregunta es si todas esas lecturas las debe hacer el estudiante precisamente en la etapa de formación doctoral y si las actividades que se realizan de manera individual

o en grupo a partir de las lecturas, ocurren en el marco de una dinámica con amplio potencial para generar experiencias significativas de formación.

En los seminarios suele generarse con intención formativa, pero también con carácter evaluativo, una serie de productos curriculares (ensayos, reportes de lectura, presentaciones orales, etc.) a los que el estudiante debe atender de manera simultánea al avance de su investigación doctoral. La cuestión es si esos productos curriculares resultan pertinentes en orden de apoyar la formación, pero también de brindar herramientas a los doctorandos para que éstos se desempeñen atinadamente en la investigación que tienen en proceso. Explorando sobre estos aspectos, cuando los estudiantes participantes en el estudio hicieron mención de la carga de trabajo que se genera en los seminarios, incluyeron planteamientos como el siguiente:

La carga exhaustiva de lecturas y productos académicos de los seminarios aca-pan la mayor parte del tiempo disponible, entonces el proyecto de investi-gación, sobre todo el trabajo de campo, pasa a segundo término y el avance se vuelve lento. Mucho más de lo que uno hubiera deseado. R1S9D3¹

Por otra parte, sus percepciones acerca de la pertinencia de los seminarios que estaban cursando en el programa, reflejaron aspectos como el que se señala enseguida:

En algunos casos me da la impresión de que sólo se implementan los seminarios para tenemos ahí, leyendo y reportando lecturas sólo por el hecho de permanencia, me parece que lo que debería privar es lo que alguna ocasión manejó el Dr. López, que el doctorado sólo era un pretexto para formarnos en el campo de la investigación, para proveernos de herramientas que nos permitieran acercarnos a diversos objetos de estudio por diversos caminos, pero en este caso no me lo parece, aunque reconozco que la lectura constituye una de las principales herramientas. R8S8D3

El contenido de las viñetas anteriores no puede menos que ser un reto para los formadores, pues tal parece que un buen número de los seminarios que se llevan a cabo en programas doctorales no responde a las expectativas de los estudiantes, las cuales suelen vincularse estrechamente con la postura de valorar especialmente aquello que consideran aporta a su proyecto de investigación y, en todo caso, viven con cierta resignación la obligación de *pasar* por los seminarios en donde dicha vinculación les parece escasa.

No obstante, en algunas afirmaciones hay conciencia de que los seminarios del doctorado también han de aportar a un espectro más amplio de la formación que el reducido a habilitarlos para la realización de su proyecto de investigación doctoral, pero aun ese propósito es insuficientemente cubierto por algunos de los seminarios, según lo reflejan algunas afirmaciones de los estudiantes.

¹ El código de las viñetas hace referencia al número de reporte o entrevista del que fue tomada, al número asignado al sujeto participante y al número de doctorado en el que está inscrito.

De manera aparentemente contradictoria con ese deseo expresado por los estudiantes, de que los seminarios apoyen sustancialmente a su proyecto de investigación, ellos mismos reconocen formas de intervención de los profesores que, a pesar de pretender hacer vinculaciones de lo trabajado en los seminarios con sus proyectos de investigación, en realidad generan situaciones forzadas que no los favorecen, tal es el caso de la siguiente afirmación de una de las estudiantes:

Empiezo a desesperarme. En cada uno de los seminarios del doctorado los profesores en su afán de ayudar con el proyecto de investigación contribuyen de manera eficiente a aumentar la confusión en torno a lo que hago. Cada doctor asume que debe meter mano en el proyecto y desde su lógica y formación introduce una serie de cuestionamientos, comentarios y sugerencias que estamos obligados a incluir y a partir de los cuales debemos reformular nuestro proyecto. R1S6D3

Así, aunque existen experiencias de formación calificadas como positivas por los estudiantes en los seminarios, interesa destacar, a manera de señalamiento de focos rojos, que ciertas formas de trabajo acostumbradas en los seminarios, así como la cantidad y orientación de los productos curriculares que de ellos se derivan, pueden convertirse en distractores del objetivo principal en procesos de formación doctoral.

b) Los coloquios como experiencia de formación

Los coloquios son eventos académicos, generalmente semestrales, en los que los estudiantes de doctorado presentan sus avances de investigación y reciben comentarios de investigadores con experiencia, del propio tutor, y en algunos casos, de sus pares compañeros de programa. La principal intención formativa de los coloquios es que los estudiantes se familiaricen con la crítica como elemento fundamental para el enriquecimiento de los productos que se generan por vía de la investigación; en este caso, la que ellos mismos están realizando.

La primera impresión de algunos doctorandos acerca de los coloquios les lleva a preguntarse si éstos son sólo un ritual por el que hay que pasar como parte del proceso que los llevará a ser legítimamente aceptados en las comunidades científicas, cuestionamiento que parece surgir en parte por la escasa formalidad con que, sobre todo en las primeras ocasiones, son convocados. Cabe la consideración de que, aunque no necesariamente todo lo que se hace como ritual tiene que ser interpretado como negativo, en este caso la identificación de los coloquios como rituales suena descalificadora del potencial formador que éstos puedan llegar a tener, sobre todo cuando son realizados en condiciones como la que es descrita en el siguiente párrafo:

En el coloquio pasado, al parecer dos de los doctores comentaristas tenían la consigna de ridiculizar a quienes habían leído; aunque la mayoría de los lectores fueron muy profesionales y humanos, esa mancha quedó y algunos de nosotros fuimos los afectados. Además del sadismo, creo que sus comentarios fueron un tanto a la ligera, varios de ellos, aunque tal vez sí lograban ponerme en mal, también el lector se vio mal por sus mismos comentarios. Finalmente es una prueba para ambos, pero sólo uno tiene la autoridad. R5S9D3

Comentarios como el anterior dan cuenta que los estudiantes perciben las relaciones de poder que de alguna manera se hacen presentes en los coloquios y en general, como lo señaló Bourdieu en varias de sus obras (1976, 1983, 2000), en todos los procesos de incorporación de nuevos miembros a los campos de producción simbólica, como es el caso del campo de la investigación científica.

Se hace presente además una tensión entre la intencionalidad de los coloquios (como espacio para la expresión y la crítica), y la capacidad de los estudiantes para incorporar esa experiencia que, al mismo tiempo, les demanda caer en la cuenta de que ocurre en un contexto con componentes de naturaleza social tales como: las actitudes de los lectores y los compañeros (que demandan una postura crítica del propio sujeto), así como la presencia de disposiciones emocionales idóneas para saber dar el peso que corresponde a cada comentario, esto es, para *lograr una incorporación crítica de la crítica*.

Quizá uno de los momentos de mayor riqueza es la reflexión que los estudiantes realizan en forma posterior al evento, sobre todo a medida que viven la experiencia de sucesivos coloquios. En sus reflexiones analizan reacciones personales, formas posibles en las que habrán de incorporar, si es el caso, las aportaciones de los lectores, o bien retos que las observaciones recibidas les plantean; así se muestra en el siguiente comentario:

Mi lectora hizo una lectura crítica dura, pero como lo había previsto, propulsiva; en este momento me parece que varias de sus intervenciones tenían mucho de las cosas que me he estado preguntando a lo largo de semestres anteriores, creo que necesito darme tiempo para reflexionar en sus aportaciones, sé que hay observaciones que tendré que atender poco a poco, es un proceso de crecimiento y esto tarda. R11S8D3

Por otra parte, los doctorandos asumen que su tutor habrá de estar presente en los coloquios, puesto que es quien comparte más de cerca el avance de su investigación y conoce el proceso mediante el cual se ha generado. Además esperan que la intervención del tutor en el coloquio incluya observaciones que ya han sido comentadas entre tutor y tutorado, aún cuando éstas señalen aspectos a mejorar en el trabajo. Cuando no ocurre así, se presentan fuertes reacciones en los estudiantes, tal como se manifiesta en los siguientes comentarios:

El viernes me tocó presentar mi trabajo, me dio tristeza y coraje que mi tutor no estuviera presente. R9S7D3

Los señalamientos que mi tutor me hizo en el coloquio me causaron molestia y desazón, esto me parece que tiene que ver con el hecho de que él conocía mi trabajo previamente y no había señalado ninguno de los asuntos que allí me comentó. R11S6D3

En contraposición, los estudiantes que han vivido la experiencia de una tutoría cercana y constante, expresan satisfacción y seguridad, aun en el caso de que el tutor no pueda estar presente en el coloquio, situación que se manifiesta en el siguiente comentario:

Me sentí mucho más segura y con cierta ventaja con respecto a la mayoría del grupo, esto es porque tengo bastante claridad en lo que estoy haciendo y puedo afirmar que es el resultado de una excelente dirección por parte de mi tutora, quien me ha orientado con paciencia, constancia y disciplina (aunque realmente no tuve vacaciones), por lo que me siento satisfecha. R12S3D2

A medida que los doctorandos tienen oportunidad de participar en mayor número de coloquios, van precisando de manera más fina qué aprueban o desaprueban de la participación de los lectores, qué les es útil o no de sus comentarios, todo ello desde una visión en la que parecen conjugarse sus ideas previas con las que van construyendo a partir de las nuevas experiencias; esto se expresa en reflexiones como los siguientes:

En los coloquios escuchamos comentarios de diferentes lectores a un mismo producto, que parecen un tanto contradictorios, por ejemplo aquellos que tienen que ver con diferentes formas o lógicas para construir un cuerpo teórico. Creo que el lector debe ser tolerante si el estudiante procede desde cierta lógica, que señale lo que hace falta pero sin descalificar una lógica u otra, creo que debe dejarse ese margen de autonomía al investigador. R12S9D3

Me queda claro que la cautela, la medida, la prudencia, son algunas de las actitudes que debemos desarrollar en el doctorado, es algo en común que he observado en la mayoría de los doctores. R12S9D3

Una tendencia de algunos académicos que tienen a su cargo la formación de investigadores en programas doctorales, es la de considerar que *la voz que vale la pena* en los coloquios es la de los investigadores consolidados que fun-
gen como lectores. Esto se manifiesta, por ejemplo, en decisiones explícitas que excluyen la oportunidad de réplica por parte de los estudiantes cuyos avances son objeto de análisis y crítica, o bien en formas de actuación de los académicos, tutores y lectores que participan en los coloquios, cuyo mensaje implícito de *legitimidad de participación* va siendo entendido por los estudiantes. No obstante, la posibilidad de manifestar desacuerdos o de argumentar diferencias, de defender y fundamentar, va siendo una necesidad sentida por los doctorandos, esto se expresa en comentarios como el siguiente:

Los desacuerdos de los estudiantes no se expresaron a los comentaristas (lectores externos) del coloquio, sino que se guardaron para comentarios de pasillo o, como en mi caso, para reflexiones personales. Me parece que éste es un aspecto en el que todavía debemos caminar. ¿Por qué no se expresaron los desacuerdos, en los casos en que los hubo, en público?, ¿por qué no asumimos nuestro punto de vista frente a los demás, frente a nuestros críticos específicamente? R11S6D3

La historia de los coloquios, pese a los avatares, inconformidades y diversas reacciones contradictorias que producen, parece apuntar hacia un final feliz, pues el señalamiento de desacuerdos o de expectativas diferentes a lo encontrado en ciertos momentos por los doctorandos, no impide que en su actitud prevalezca la búsqueda de aspectos positivos y de aprendizajes de diversa índole; pero no sólo eso, despierta la creatividad de los estudiantes, misma que se concreta en propuestas de formas de desarrollo y de participación de los lectores que puedan propiciar que los coloquios generen aún mejores aprendizajes.

Finalmente, el aprendizaje de la crítica (recibirla y hacerla) y de la incorporación crítica de la crítica (qué hacer con las observaciones recibidas y cómo hacerlo), son percibidos por los doctorandos como una necesidad inherente a la tarea del investigador y fuente de una gran cantidad de aprendizajes significativos. Ya señala Ferry (1990: 79) que

vivir una experiencia, efectuar un proceso, son también momentos necesarios del proceso de formación. Pero el choque existencial producido por una ruptura o un desarraigo, la energía movilizada por la ejecución de una tarea o un proyecto, sólo tendrá efectos transferenciales duraderos cuando se lleve a cabo un trabajo de elucidación que dé lugar a tomas de conciencia, a una movilización de representaciones y expectativas.

Así, los coloquios fueron referidos por los estudiantes de doctorado como experiencias de formación que, en el marco de aciertos y desaciertos, les llevan a aprender que tanto la crítica como la incorporación crítica de la crítica, son alimento fundamental de la producción del investigador.

c) La relación de tutoría

Expertos formadores de investigadores han apostado a la relación de tutoría como mediación fundamental en los procesos de formación para la investigación, la han descrito como la relación pedagógica ideal para llevar a cabo la función formadora en programas doctorales pero, por expresiones de algunos estudiantes, tal parece que no siempre se logra que dicha relación se establezca de manera óptima, por ello resulta de interés un acercamiento a lo que viven los estudiantes de doctorado en la relación de tutoría.

La relación de tutoría en un programa doctoral se construye entre un estudiante y un tutor cuya función, precisada por Sánchez Puentes (2000), alude al profesor investigador que se responsabiliza académicamente de un

estudiante de manera inmediata, directa y permanente; establece con él una relación unipersonal, le brinda una atención individualizada y entre los dos crean un proyecto de formación específico para el estudiante de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, mismo que incluye estrategias para la generación de su proyecto de investigación doctoral, así como la asesoría correspondiente durante todo el proceso de realización. La relación de tutoría pretende ser una forma de concreción de la relación formador-formado cuyo sentido es descrito por Honoré (1980: 27) señalando que “se trata de cultivar juntos todas las posibilidades de adquisición y de expresión, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación”.

Los estudiantes que son admitidos en un programa doctoral conocen que el énfasis central es la formación para la investigación, misma en la que un tutor y un comité tutorial designados por la institución, desempeñarán un papel relevante. Por otra parte, prácticamente todos los doctorandos han vivido la experiencia de contar con un asesor/tutor que orientó su trabajo de tesis en la licenciatura o la maestría; así han construido un imaginario de lo que tendría que ser un tutor (especialmente en el nivel de doctorado), el cual se manifiesta en reflexiones como las siguientes:

Cuando pienso en un tutor o en un asesor que se vincula al proceso de investigación de un alumno, lo imagino con la capacidad de un termómetro para pulsar lo que se va necesitando hacer con respecto a las necesidades del asesorado. Lo que quiero decir es que un tutor debe ser lo suficientemente hábil para detectar cuándo el alumno requiere una ayuda directa, una orientación con señalamientos precisos, cuándo sólo requiere ser escuchado y cuándo son necesarias las entrevistas de tutoría. R3S6D3

A medida que los estudiantes de doctorado van viviendo diversas situaciones con su tutor, empiezan a expresar en los reportes reflexivos un descubrimiento progresivo de lo que será su relación con éste. Así, la referencia a sus experiencias con el tutor puede ir tomando la forma de desilusión creciente o bien augurar una relación de tutoría viva y saludable que enriquecerá sustancialmente su proceso de formación.

En una dirección que manifiesta *desilusión progresiva*, un estudiante se expresó de la siguiente manera:

Las sesiones con mi tutora son similares a las asesorías que recibía en la licenciatura. Se mantiene una diferenciación de los roles. El alumno (yo), procura hacer lo que demanda el programa y mi tutora, que por su parte tacha lo que se hace mal (según su criterio) y hace sugerencias. Digamos que es una posición de experto-novato. Claro que mi tutora es experta en algo, pero no sé si lo es en mi temática, que ha ido cambiando paulatinamente. La prescripción por parte de mi tutora, además de que me limita en mi aprendizaje, no me deja claro qué debo hacer, y lo que hago se hace más por ensayo y error. R2S3D2

Otros estudiantes viven la experiencia de la tutoría desde situaciones que les producen *entusiasmo creciente* y un grado cada vez mayor de afinidad con su tutor, así lo expresa el siguiente comentario:

Me siento muy a gusto, creo que se está estableciendo una buena relación con mi tutora ya que ha logrado que me sienta comprometida con mi trabajo pero con suficiente autonomía. La forma en que mi tutora maneja las sesiones me agrada mucho porque en un ambiente de confianza trabajamos de tal forma que me siento más obligada y con más responsabilidad de hacer bien las cosas y de cumplir con los compromisos establecidos. Me gusta mucho que me dé libertad de crear y desarrollar con mis propias posibilidades, pero señalando dónde y cómo mejorar, es un ambiente sano y dinámico. R2S2D2

En la reflexión anterior es posible identificar un rasgo que resulta por demás relevante y que tiene que ver con una formación que no pierde de vista la necesidad de que el doctorando se prepare para el *trabajo autónomo* que caracteriza la tarea del investigador, al cual se refieren Fresán Orozco (2001) y Moreno Bayardo (2002) como una habilidad fundamental a desarrollar en la formación para la investigación.

Afortunadamente, en la mayoría de los casos analizados llega un momento en que la relación de tutoría rebasa el plano de lo académico, para dejar huella positiva en todas las dimensiones de la persona; es como si se llegara a un momento de plenitud en la relación, a partir del cual la sintonía entre tutor y estudiante es fuente de múltiples experiencias de formación. Una de las manifestaciones iniciales de haber llegado a esta etapa es el momento en que el doctorando siente que él y su tutor forman un equipo, como se manifiesta en el siguiente fragmento:

Uno de los objetivos logrados en este periodo fue el de presentar mis avances de tesis a nivel grupal con muy buenos resultados, me parece que junto con mi tutora hemos logrado cumplir con nuestros objetivos y metas de manera excelente. R7S2D2

Cuando la relación de tutoría ha podido llegar a este nivel, el estudiante, además de valorar la guía académica de su tutor, se empieza a sentir positivamente impactado por las actitudes, estilos de trabajo y rasgos personales de éste; es el momento en que se rebasa el plano de lo académico para incorporar a la relación de tutoría todas las dimensiones de la persona y encontrar en esta relación más densa, experiencias de aprendizaje altamente significativas, como se expresa en el siguiente fragmento:

Me gusta el estilo que tiene mi tutora, realmente he vivido su compañía en todas las etapas del proceso de investigación por las que he pasado hasta el momento en el doctorado. Su forma de trabajo me permite expresar mi propia responsabilidad en él, me da libertad para hacer, pero también me guía, me expresa lo que piensa del trabajo, pero escucha lo que yo creo de él, me

permite que establezca las actividades o pequeñas metas en cada sesión, pero se muestra atenta a lo que hago y dejo de hacer. R23S8D3

Los tutores cuya forma de trabajo es descrita por los doctorandos conforme estas últimas viñetas, parecen haberse convertido en excelentes mediadores en el sentido vigotskyano del término: proporcionan guía, apoyo estratégico y asistencia para ayudar a los estudiantes a asumir el control de su propio aprendizaje. En otras palabras, han desarrollado lo que Lepper *et al.* (en Perkins, 2001) describen como un complejo patrón de interacción en el que el tutor logra que el alumno se sienta fortalecido, pero dentro de un esquema no directivo, interviene tanto cuanto lo considera necesario en el tránsito que el estudiante recorre a lo largo de cuestiones y desafíos de distintos tipos y, en esa medida, contribuye a que éste vaya alcanzando su zona de desarrollo próximo.

d) Las acciones docentes

La participación cotidiana en procesos de formación en doctorados en educación permite detectar que algunos formadores asumen que los estudiantes llegarán a este nivel habiendo desarrollado prácticamente todas las estrategias de aprendizaje, de tal manera que casi por sí solos transitarán sin problemas por esa etapa de la formación que les permitirá llegar a la obtención del grado de doctor(a). Incluso parecen darse casos en que algún formador decide hacerse cargo de un curso (seminario, taller) que forma parte de la currícula del programa doctoral, o bien acepta alumnos para tutoría y dirección de tesis desde la confianza de que no habrá gran trabajo por hacer con un estudiante adulto que ha acreditado sus estudios previos de manera suficiente como para llegar a ser alumno de un doctorado.

Es como si se admitiera sin palabras que el estudiante de doctorado poco necesita de sus profesores y que las acciones docentes en este nivel son de escaso impacto o relevancia en términos de los aprendizajes que dichos estudiantes habrán de alcanzar; sin embargo, cabe preguntar ¿qué piensan al respecto los estudiantes de doctorado en educación?, ¿cómo viven las experiencias de aprendizaje que se generan durante su programa doctoral?, ¿cómo reaccionan ante las diversas actitudes de sus profesores?, ¿qué demandan a los mismos?, ¿cómo consideran las acciones de sus docentes en términos de facilitar u obstaculizar aprendizajes? El objetivo de este apartado es precisamente apuntar elementos para una respuesta a las preguntas antes planteadas.

Diversas formas de participación de profesores y estudiantes son analizadas y, en su caso, cuestionadas por los doctorandos, tanto por lo que reflejan acerca de la calidad de la participación misma, como por la posibilidad de que intervenciones de esa naturaleza puedan contribuir (o no) de manera relevante a un aprendizaje significativo, tal es el caso de las siguientes reflexiones:

El Dr. Segovia no adopta una actitud rectora en la discusión de las preguntas generadoras que él lanzó, me parece que las participaciones se tratan más de opiniones personales que de argumentaciones basadas en la lectura, y él sólo deja discurrir la sesión, sin intervenir para orientar o guiar el rumbo de las participaciones. R9S8D3

Otras reflexiones de los doctorandos se hacen en torno a la dinámica que se genera en el aula. En ese sentido aparecen planteamientos como los siguientes:

Me parece que el dominio de la materia del curso por parte del profesor Domínguez no es la esperada. La dinámica de la sesión la llevó estructurada y en orden (sólo como buen moderador), pero consistió en exposiciones de los compañeros con mínimas aportaciones de relevancia de su parte y no cuidó de ninguna manera la calidad de las participaciones de los miembros del grupo en razón de su pertinencia y precisión respecto de las temáticas revisadas. R1S9D3

A medida que los estudiantes van haciendo reflexiones que involucran a sus profesores, parece ir surgiendo poco a poco el imaginario que han construido acerca de lo que tendría que ser la docencia en este nivel de formación, así lo deja ver la siguiente reflexión:

Las doctoras López y Ramírez son las únicas de las y los asesores que hemos tenido que reúnen las condiciones de excelencia para un docente de doctorado en educación: seriedad, profesionalismo, ética, dominio de la materia, conocimiento del campo de la educación, experiencia como asesoras e investigadoras en educación, y calidad humana. Como estudiante, adicionalmente a la temática del curso, aprendo de su metodología con la que llevan a cabo el abordaje de la sesión, aprendo pedagogía, siento que abonan de manera importante para mi proceso de formación como asesora de posgrado, formas de enseñar, de hacer planteamientos, de propiciar metacognición, que sin duda me son útiles cuando me desempeño como asesora. R1S9D3

En una especie de adopción del dicho popular que expresa *más vale solo que mal acompañado*, también se dan casos en que los doctorandos parecen optar por descartar la posibilidad de que algunos de sus profesores aporten de manera relevante a su proceso de formación, así puede percibirse en comentarios como el siguiente:

Lo que espero del seminario X es limitado, me parece que al asesor tan solo le interesan las cuestiones institucionales y no los procesos individuales; aunque a todos quienes estamos en este seminario nos interesan los procesos, a él no parece interesarle siquiera la posibilidad de adaptar el contenido a nuestras necesidades; se hacen lecturas sin que advirtamos un propósito específico que nos beneficie. R7S8D3

Las formas de incidencia de las acciones docentes en las posibilidades de aprendizaje del estudiante de doctorado son múltiples; impactan en la calidad de los logros académicos, en la motivación para el trabajo (compromiso), en la imagen que los doctorandos construyen sobre lo que es el desempeño de un doctor, así como en la decisión de cómo ser (o no) formador en el futuro.

e) La relación entre estudiantes y formadores

Un escenario más en el que los estudiantes de doctorado van descubriendo dinámicas presentes en el mundo de la formación para la investigación, tiene que ver con posiciones de autoridad, subordinación o poder que se dan en su relación con los formadores, las cuales trascienden más allá de los propósitos meramente académicos y se reflejan de diversas maneras en la tarea formadora. Una de ellas tiene que ver con la forma en que algunos académicos llevan a cabo la labor de tutoría, tal es el caso de la siguiente reflexión parcialmente citada en un apartado anterior:

En las asesorías con mi tutora se mantiene una diferenciación de roles. El alumno (yo) procuro hacer lo que intuyo demanda el programa y mi asesora, que por su parte tacha lo que se hace mal (según su criterio) y hace sugerencias. Digamos que es una posición de experto-novato. Claro que mi asesora es experta en algo, pero no sé si lo es en mi temática, que ha ido cambiando paulatinamente. Esta situación práctica se contrapone a mi idea de que la noción del proceso formativo puede ser discutido entre el asesor y el alumno a través de conceptos o representaciones y rutas que tendrían que ser revisadas cada semana. La idea del tutor como orientador pasa más por la representación del conocimiento (mapas conceptuales o rutas críticas) que por la prescripción que me limita en mi aprendizaje ya que no me deja claro qué debo de hacer, pues lo que hago se hace más por ensayo y error. No percibo diferencia entre las asesorías que tenía en licenciatura y las de doctorado. R2S3D2

Sin afirmar que un solo caso como el reflejado en el párrafo anterior sea representativo de lo que ocurre en los procesos de formación para la investigación, aquí se percibe que ciertos formadores tienen una intención clara de establecer un tipo de relación vertical con sus estudiantes, que contradice ampliamente la concepción de que una habilidad fundamental a desarrollar en dicha formación es el pensamiento autónomo e independiente, como lo plantea Moreno Bayardo (2002), ¿qué hará posteriormente en el ejercicio de la investigación un estudiante que durante su proceso de formación doctoral tuvo que someterse de manera continua a las decisiones y prescripciones de su tutor como autoridad no cuestionable?

En el ámbito de la relación de tutoría destacan también situaciones en las que el estudiante se siente inseguro ante la perspectiva de hacer alguna réplica a los señalamientos que hace su tutor, tal es el caso de una estudiante que, en un reporte reflexivo, se cuestionó acerca de por qué no contestó a los

señalamientos que le hizo su tutor en un coloquio, los cuales le produjeron molestia sobre todo porque no se los había hecho antes en privado:

¿Por qué no contesté a los señalamientos? El asunto me parece que tiene que ver con tres cosas: la primera es que me encontraba lo suficientemente sorprendida como para contestar, la segunda es que implicaba confrontarme con un tutor al que aprecio a pesar de que no pueda verlo tan frecuentemente como quisiera y la tercera me parece que *tiene que ver con los lugares de poder*. R11S6D3

Llama la atención en el comentario anterior la forma tan sutil en la que aparecen tanto el elemento afectivo (que puede llegar a convertirse en inhibidor de la toma de decisiones en el marco de la racionalidad académica), como la alusión a un tipo de relación formador-formado que muchas veces se asemeja, o al menos es asumida, como relación autoridad-subordinación o poder-sumisión.

En ese mismo sentido, un estudiante que se atrevió a solicitar cambio de tutor expresó sus razones y también su miedo a las consecuencias de la siguiente manera:

Las razones que me llevaron a solicitar el cambio de tutor son: el poco sentido de trabajo en equipo que mi tutora mostraba, yo era el que estaba confundido, yo era el que divagaba, etcétera; la falta de comunicación, pues expresamente me decía que hiciera tareas y después no aceptaba tal cosa...; sin guardarle un sentimiento negativo, me preocupa su influencia en la Junta Académica del programa para ponerme una etiqueta de alumno conflictivo. R14S3D2

Una situación que podría considerarse como extrema y poco creíble, pero que desafortunadamente se presenta con cierta frecuencia entre los alumnos de posgrado, ocurre cuando éstos descubren que una de las *reglas del juego* (no habladas, pero sí actuadas) al interior del programa es más o menos la siguiente: los formadores son expertos y por lo tanto, los estudiantes no deben tener la osadía de contradecir, criticar o replicar. Las consecuencias de tener que interiorizar un mensaje como ese son fuertes para los estudiantes, según se aprecia en los siguientes párrafos:

Como estudiante de licenciatura y maestría se me dio libertad para establecer mis razones, para opinar diferente de mis maestros, en el doctorado no puedo hacerlo, eso me provoca inseguridad..., puedo sentir el impulso de establecer una réplica cuando creo que tengo razón, pero eso no parece adecuado en este tipo de contexto; digamos que esa parte de mí como que la vengo callando, la vengo controlando, ¿es esto pertinente en un proceso de formación doctoral?. E1S3D2

Por otra parte, la dinámica de interacción en el aula, que es generada por los formadores, es en sí misma un mensaje orientado a una clara delimitación de roles. Al respecto un estudiante describió la forma de conducción de un seminario y la cuestionó de la siguiente manera:

Con la Dra. Montes se manejó un diálogo del tipo: alumno 1 – maestro, alumno 2 – maestro, alumno 3 – maestro, alumno n – maestro. Fue cansado pues predomina la voz del maestro que como es conocido, quiéralo o no, impone una postura por sobre el grupo. Mostré desacuerdo con algunas ideas de las que externaban los autores. Un comentario de la conductora fue limitante: *yo no sé si se deba polemizar con los autores*. Yo creo que el asunto no debe de ponerse en ese plano, la polémica no es con los autores, sino con las ideas expresadas por los autores. Es más, si definimos la polémica (retórica o forma de construir el conocimiento del otro) debemos de hacerlo hasta con las ideas que expresan los maestros... Me pregunto ¿quién tiene la autoridad del conocimiento en un aula?, ¿la voz del alumno?, ¿la voz del maestro?, ¿la voz del autor de un libro?. R3S3D2

Al encontrar una situación como la descrita en el párrafo anterior, cabe preguntarse ¿quién pone las normas y los límites?, ¿quién las legitima? Aunque Bourdieu (2000: 22) afirma que “no existe instancia alguna que legitime las instancias de legitimidad”, desde los planteamientos de Becher (2001: 19) se respondería que “son quienes tienen mayor prestigio dentro de la disciplina los que establecen las normas que, en su mayor parte, no parecen incluir las condiciones pedagógicas”. ¿Será esta la razón por la que reconocidos académicos de algunas disciplinas conducen procesos de formación para la investigación desde un mensaje de desvaloración de todo lo que provenga del estudiante, puesto que éste aún no es un experto reconocido en su disciplina? Mirados desde la teoría de los campos de producción simbólica de Bourdieu, los procesos de formación para la investigación educativa, no son pues ajenos a las situaciones que caracterizan al campo de la ciencia de la educación, ni al estado que en un momento dado guarda la estructura de poder, de la que los investigadores (formadores) participan en mayor o menor grado según su capital acumulado.

Tampoco es una novedad que *cuando el niño aprende lo que es una silla, aprende también a sentarse*, lo que aquí puede transferirse afirmando que en los procesos de formación para la investigación en programas doctorales se aprende lo que es la investigación, pero también a ubicarse en el campo, y en su caso, a tomar posiciones en relación con las reglas del juego establecidas al interior; desde luego sin descartar la posibilidad de que algunos estudiantes tomen posición desde referentes como la competencia y la disposición (o ausencia de la misma) que alcanzan a percibir en sus formadores.

Consideraciones finales

El lector habrá podido percibir que las *condiciones institucionales* a las que se hizo referencia en este trabajo no corresponden a los indicadores institucionales que son analizados tradicionalmente, tales como las características de la planta académica, la infraestructura disponible, la producción de investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, entre otros; esto fue así porque los planteamientos que aquí se incorporaron surgieron de un

acercamiento (vía las voces de los estudiantes) a los procesos y prácticas de formación que se dan al interior de los programas doctorales, aspectos que, a pesar de que no suelen ser cuidadosamente detectados en las formas vigentes de evaluación de programas de posgrado, inciden de manera fundamental en la calidad con que ocurren los procesos de formación de investigadores en ese tipo de programas.

Se señaló al inicio de este trabajo que la intención principal era mostrar que, aunque en los doctorados tienen lugar experiencias de formación sumamente valiosas, no todo lo que se realiza en ellos con la intención de formar investigadores aporta sustancialmente para tal fin, pues existen *condiciones institucionales* que favorecen, limitan o reorientan, desde una dinámica no siempre consciente, las posibilidades de que los programas doctorales incidan fuertemente en una sólida formación de investigadores y, por ende, en la consolidación de la investigación en las universidades.

Así, con base en lo presentado en el apartado correspondiente a cada uno de los cinco factores incorporados al análisis, conviene insistir en qué *condiciones institucionales* como la presión para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado; traen consigo que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados por situaciones como las que fueron descritas en párrafos anteriores.

Quedan pues los diversos señalamientos surgidos de las aportaciones de los estudiantes de doctorado en educación como fuente de reflexión para los formadores que participan en programas doctorales, así como para las instituciones que desean convertir la formación de investigadores en un elemento para la consolidación de la investigación.

Referencias

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1976). *El campo científico*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Argentina, Gandhi
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Argentina, Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Fresán, M. M. (2001). *Formación doctoral y autonomía intelectual. Relaciones causales*. México, Universidad Anáhuac.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea.
- Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. México, Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México, Universidad de Guadalajara.
- Perkins, D. N. (2001). "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendi-

- zaje” en Salomon, Gavriel (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Argentina, Amorrortu.
- Sánchez, R. (2000), “La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado”. En Moreno Bayardo *et al.* (2000) *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo xxi*. Ciudad del Carmen, Campeche, Universidad Autónoma del Carmen.
- Wagner, Z. M. (1999), “Using Students Journals for Course Evaluation” en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 24 (3), 261-271.