
LA APORTACIÓN DE LOS DOCTORADOS A LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO

RESUMEN:

¿Qué están aportando los doctorados a la formación de investigadores en educación? Esta pregunta surgió pensando no sólo en la gran diversidad de niveles de calidad que se presenta en los programas de doctorado en educación, sino también en las prácticas de formación que allí se generan, en las características de las instituciones que ofertan ese tipo de programas y en los rasgos de los estudiantes que acuden a ellas. En el presente trabajo se construye una respuesta para la pregunta antes planteada con base en los resultados de la investigación titulada *Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación*. El análisis transversal de las historias de formación incluidas en el reporte final de esa investigación permitió descubrir cómo los once doctorandos participantes en el estudio llegaron a reconocer al doctorado como una importantísima vivencia que les impulsó (en algunos casos les obligó) a un crecimiento personal y académico de grandes dimensiones; a fin de cuentas descubrieron que lo que principalmente hizo el doctorado, fue constituirse en *una gran ocasión para que ellos se convirtieran en actores principales de su propia formación*. Quizá ésta sea entonces la mayor aportación de un doctorado a los procesos de formación de investigadores, la de convertirse plena y conscientemente en promotor de sujetos que, a la manera de Ferry (1990, 1997), se conviertan en los principales actores de su propia formación.

PALABRAS CLAVE: Formación de investigadores, doctorados en educación.

INTRODUCCIÓN

El análisis de alternativas para la formación de investigadores, enriquecido con las aportaciones de diversos estudios y experiencias, suele destacar como la vía más prometedora, la formación en la práctica al lado de investigadores consolidados, aunque quizá la más sistemática sea la que se ofrece en

programas de doctorado, que en el caso de México, están orientados específicamente a la formación de investigadores. La cuestión clave es ¿qué están aportando los doctorados a la formación de investigadores en educación? Esta pregunta surgió pensando no sólo en la gran diversidad de niveles de calidad que se presenta en los programas de doctorado en educación, sino también en las prácticas de formación que allí se generan, en las características de las instituciones que ofertan ese tipo de programas y en los rasgos de los estudiantes que acuden a ellas. En el presente trabajo se construye una respuesta para la pregunta antes planteada con base en los resultados de la investigación titulada *Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación*, cuyo reporte final se encuentra ya en proceso de publicación.

LA INVESTIGACIÓN DE ORIGEN

El propósito de la investigación mencionada fue aportar al conocimiento acerca de la formación de investigadores en educación, en particular al análisis de los múltiples factores que se articulan y constituyen las *condiciones* en las que se pretende formar para la investigación en doctorados en educación, marco en el cual cada sujeto configura su propio proceso de formación. Dichas *condiciones* son entendidas como circunstancias presentes, 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; condiciones que en ocasiones son modificables por el 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, su experiencia de formación doctoral.

La investigación en cuestión partió del supuesto de que los procesos de formación de los estudiantes de un programa de doctorado no se generan 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 (personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa), así como las condiciones de la institución que lo ofrece (experiencias de aprendizaje que propicia, estilos de asesoría y tutoría, formas de interacción con académicos y con los pares). De acuerdo con los teóricos de la formación que se constituyeron como referente en esa investigación: Ferry (1990; 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.

Lo que se realizó entonces fue un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo en el que las mediaciones instrumentales fueron reportes reflexivos 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 doctorandos fue la de referir aquello que estuviera siendo significativo para ellos en ese momento de su proceso de formación.

Además se realizaron entrevistas individuales y grupales con los 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.

El reporte final de resultados (Moreno Bayardo, 2009) incluyó once *historias de formación doctoral*, una por cada uno de los doctorandos participantes, en las que se mostró, hasta donde es posible hacerlo, cómo se articularon en cada caso las diversas condiciones personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa e institucionales para convertirse en favorables, o no, en cada proceso de formación. Es precisamente una mirada transversal a esas once historias la que permitió la elaboración del presente trabajo.

UNA BALANZA ¿FUERA DE EQUILIBRIO?

Cuando los doctorandos participantes en el estudio hicieron referencia directa a lo que ocurría al interior del programa doctoral que cursaban, lo hicieron en forma analítica y crítica señalando con cierta insistencia elementos poco favorables para su proceso de formación, esto ocurrió en relación con aspectos de organización, de vida académica, de prácticas de formación con modelos escolares tradicionales, de desvinculación entre el diseño curricular del programa y las prácticas cotidianas, de formas de actuación de algunos tutores, entre otros. Sólo como ilustración de ese tipo de señalamientos se incluyen las siguientes reflexiones textuales:

Yo encuentro una especie de desvinculación, a mí me parece que quienes elaboraron el programa tenían una intención muy clara, había una lógica de constitución orientada a la formación del sujeto como investigador; me parece que hay una ruptura ya en la práctica, o sea, en el desarrollo de las prácticas no hay un respeto ni un seguimiento del programa..., las prácticas se generan como en aspectos muy ritualizados de manera que no siempre llegan a ser formativas, en un momento dado pareciera que son intenciones no formativas de quienes son formadores..., intenciones más egocéntricas (como obtener los puntos correspondientes a la docencia en un programa de posgrado). EGP2D2.

Yo le pediría al centro donde estudio un compromiso real con los estudiantes y con su formación, si no hay un compromiso real no se pueden instaurar seminarios más amplios y actualizados. Yo le pediría al centro generar realmente una vida académica con los doctorandos porque casi estoy segura de que el propio director no sabe cuántos doctorandos estamos inscritos, ni cuáles son nuestros tiempos para obtener el grado, ni creo que su mayor preocupación

sea generar seminarios para doctorandos, más bien su preocupación gira en torno a los propios investigadores y las preocupaciones institucionales, como que los estudiantes estamos fuera de esa visión. E2S1D1.

Los señalamientos acerca de elementos poco favorables llegaron a un punto extremo cuando al preguntarles directamente a los doctorandos ¿qué hace el programa para favorecer tu formación? hubo respuestas como las siguientes:

Pues nada. Aquí nomás tenemos un seminario y nuestra iniciativa, ahí yo creo que tiene que ver mucho el tutor ¿no?, o sea, qué tanto el tutor se compromete o se relaciona con el estudiante. E1S11D1.

Yo creo que en la institución se hace muy poquito..., creo que los esfuerzos de formación son más bien individuales, de la gente que se hace responsable de nosotros como alumnos (docentes y tutores). E2S10D1.

Desde luego que también hubo reflexiones que señalaron aciertos y situaciones favorables para la formación, especialmente en relación con los coloquios y con la forma de desempeño de algunos formadores, como las que se insertan enseguida:

Un apoyo fundamental a nuestra formación fueron los coloquios, esa si era una parte que fue institucional todo el tiempo, en el sentido de que tú pudieras poner tu avance de investigación a los ojos de los otros, pero también dieras tus aportaciones, eso hacía que aprendieras también de este método, de este punto de vista, de cómo se arma un objeto de estudio desde otro modo de pensar o cosas así. EGP6D3.

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.

Pero puestas las reflexiones de los doctorandos en una balanza, ésta pareció inclinarse hacia aspectos poco favorables, lo cual sugiere a su vez que la participación de los programas doctorales, en términos de aportaciones relevantes para la formación, resulta muy relativa, especialmente cuando se analiza otro tipo de condiciones favorables presentes en cada historia, como las

personales o las de formación previa. ¿Es necesario concluir entonces que los programas doctorales no aportan gran cosa a la formación de investigadores?

OTRAS PISTAS

Las múltiples lecturas a los reportes reflexivos de los doctorandos y a las entrevistas realizadas con ellos, permitieron localizar también señalamientos que empezaban a descentrar la atención de lo que hacían o dejaban de hacer la institución y sus formadores, para focalizarla en la responsabilidad del propio estudiante y en su capacidad de autogestión:

El inicio de semestre me confirmó que mi proceso de formación dependerá de la inversión que yo le haga y no de la estructura institucional. R22S3D2.

Creo que no nada más es la institución, no es ese modelo que se deba seguir de que la institución me da o no me da, sino también uno como estudiante de un doctorado, si no me lo dan, pues yo lo tengo que buscar, no me puedo quedar así. EGP11D2.

Pero además, cuando las reflexiones de cada doctorando se insertaron en un todo (su respectiva historia de formación re-construida), fue posible detectar que hay historias en que todo fue favorable en algún grado y otras que se distinguieron por la gran cantidad de elementos desfavorables a los que algunos estudiantes tuvieron que enfrentarse; sin embargo, al momento de cerrar la investigación antes mencionada, sólo quedaba un caso en que estaba pendiente la obtención del grado, todos los demás estudiantes participantes en el estudio ya lo habían obtenido, ¿significa entonces que con y sin elementos favorables se llega a la meta, o que independientemente de lo que aporte (o no) un programa doctoral es posible conseguir el objetivo deseado? Dado que los tres doctorados en educación de donde fueron invitados los estudiantes son reconocidos como programas de alta calidad y nivel de exigencia, se descarta la hipótesis de que se haya tratado de doctorados en los que fácilmente puede obtenerse el grado, luego debió haber ciertas formas de reacción y de participación que resultaron clave en la actuación de los doctorandos para

llegar a la meta, eso es lo que se destaca a continuación con carácter de planteamiento hipotético.

En las once historias de formación apareció algún momento en que el doctorando tomó la decisión de buscar por sí mismo aquello que le hacía falta y que no recibía del programa, de sus profesores o del tutor; esa es una disposición que, en su aparente simplicidad, resultó ser una estrategia fundamental, no sólo por su carácter compensatorio o complementario de lo que pudieron o no haber encontrado en el programa, sino por su potencial para marcarlos con una actitud que finalmente es característica de quienes han desarrollado la autonomía, la independencia intelectual y la capacidad de autogestión que son tan importantes para una vida plena y madura, y desde luego, para la realización de investigación de buena calidad.

Ahora bien, en todo programa educativo hay aspectos mejorables, lo cual se evidenció en las historias de formación, eso fue en sí un primer motivo para que algunos estudiantes se decidieran a buscar por sí mismos otras mediaciones que enriquecieran su formación; pero no fueron sólo las carencias o las deficiencias las que provocaron esa disposición, aún los estudiantes que refirieron estar plenamente satisfechos, por ejemplo con el desempeño de su tutor, señalaron como uno de los mayores aciertos el hecho de que sus tutores les proporcionaban orientación valiosa, pero sobre todo les daban libertad y los impulsaban a buscar por sí mismos sus propios caminos en la investigación.

Es la llegada a ese momento clave de la evolución de la persona, el de la *disposición a tomar plenamente en sus manos el propio proceso de formación*, lo que parece haber marcado de manera definitiva la posibilidad de que los estudiantes permanecieran en el doctorado hasta alcanzar el grado y no se conformaran con lo que buenamente pudieran recibir del programa y de los formadores, sino que fueran en búsqueda de más y mejores mediaciones para apuntalar su proceso de formación. Se trata de un momento que en cada sujeto pudo haber venido preparándose desde etapas previas al ingreso al doctorado,

pero que encontró uno de sus más fuertes impulsos y manifestaciones en el tránsito por el mismo.

Señalar que todos los doctorandos llegaron en un momento dado a descubrir que la principal gestión de respuestas para las necesidades de formación tiene que ser la propia y a asumir su propio proceso de formación con todas las implicaciones que de ello se derivan, no significa afirmar que todos lo hicieron de la misma manera, en la misma etapa del programa o con la misma intensidad. Es justamente aquí donde las condiciones personales interactúan con las institucionales dando una forma única a cada proceso de formación doctoral, es aquí donde parecen hacerse compatibles unas condiciones y otras, entendida la compatibilidad como ese ejercicio que permite a cada doctorando, con apoyo en la reflexión de orden metacognitivo, incorporar de cierta manera a su proceso de formación las diversas experiencias que el programa doctoral le ofrece, con plena conciencia de sus riquezas y limitaciones. Es aquí donde el potencial formador de esas experiencias varía en función de los rasgos personales desarrollados por cada estudiante antes y durante su estancia en el programa doctoral.

La consideración anterior remite a la relevancia que llegan a tener los rasgos personales que el estudiante ha desarrollado (en el mejor de los casos) a lo largo de su vida y que tienen que ver con disciplina, hábitos de estudio, constancia, iniciativa, tolerancia a la incertidumbre, espíritu crítico, tenacidad, autonomía, creatividad, capacidad de autogestión; todos ellos indispensables para alcanzar propósitos como los de un doctorado, y que si bien pueden seguirse desarrollando como parte de la formación en ese nivel de estudios, no pueden estar ausentes al inicio del mismo. Es en este sentido que se comprende la afirmación que con cierta frecuencia se escucha entre formadores de posgrado acerca de que “quienes llegan a un doctorado deben llegar ya formados”. Todos los doctorandos participantes en este estudio mostraron haber desarrollado, con diferentes modalidades, rasgos personales como los que fueron mencionados más arriba, quizá ese fue uno de los elementos comunes que actuó con mayor

peso para que alcanzaran el grado a pesar de notorias diferencias entre ellos en otros aspectos.

Ahora bien, no es posible ignorar que las crisis y la tentación de abandonar el programa hicieron su aparición especialmente en los casos de estudiantes que tenían más elementos desfavorables a superar; tampoco que el esfuerzo extremo, con todo y el agotamiento que trae consigo, estuvo presente en todos los casos; pero también es necesario reconocer que la aparición del gozo (que en unos se expresó hasta muy avanzado el proceso de formación doctoral) por las tareas propias de la investigación, y en general por las que se derivan de un programa de esta naturaleza, estuvo estrechamente vinculada a las estrategias de estudio, de trabajo, de organización del tiempo y de alternancia de prioridades que cada estudiante logró desarrollar. Tal parece que tanto los retos a superar, como el gozo de lo que se iba logrando y descubriendo, fueron motores que impulsaron a los doctorandos a buscar más y mejores mediaciones para apoyar su proceso de formación.

UNA GRAN OCASIÓN

Sin ignorar las limitaciones encontradas en sus respectivos programas, pero también valorando aquellas experiencias que les resultaron de gran potencial formador, todos los estudiantes participantes en el estudio llegaron a reconocer al doctorado como una importantísima vivencia que les impulsó (en algunos casos les obligó) a un crecimiento personal y académico de grandes dimensiones; a fin de cuentas descubrieron que lo que principalmente hizo el doctorado, fue constituirse en *una gran ocasión para que ellos se convirtieran en actores principales de su propia formación*. Quizá ésta sea entonces la mayor aportación de un doctorado a los procesos de formación de investigadores, la de convertirse plena y conscientemente en promotor de sujetos que, a la manera de Ferry (1990, 1997), se conviertan en los principales actores de su propia formación.

Plantear en estos términos la principal aportación de los doctorados a la formación de investigadores no es una invitación a desentendernos como formadores de lo que allí ocurra, con la confianza de que tarde o temprano los estudiantes llegarán a la meta, nuestro compromiso sigue siendo el de construir mejores condiciones para favorecer los procesos de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferry, Gilles (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Argentina: Novedades Educativas
- Filloux, Jean Claude (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Honoré, Bernard (1980) *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2006) *Formación para la investigación en programas doctorales. Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2009) *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. En proceso de edición. México: Universidad de Guadalajara