
UNA EXPLORACIÓN DE SIGNIFICADOS EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN EN MÉXICO

JOSÉ JIMÉNEZ MORA

RESUMEN:

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunos de los significados que se constituyen durante las prácticas de formación para la investigación en el contexto de tres programas de doctorado en Educación desarrollados por universidades mexicanas. A partir de la evidencia constituida por la experiencia de estudiantes de los tres programas, recuperada mediante entrevistas temáticas, se intenta reconstruir algunos de los significados incorporados o rechazados por los estudiantes a lo largo de un proceso de formación.

PALABRAS CLAVE: cultura académica, significado, prácticas de formación, estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La consolidación de un campo de conocimiento como la investigación educativa atraviesa por la formación de nuevos investigadores. En la medida que programas e instituciones colaboran en esta tarea se pueden avizorar las posibilidades de que la investigación en educación encuentre un lugar cada vez más firme entre las disciplinas de tradición reciente.

En este sentido, aún cuando las maneras de formar a los potenciales nuevos investigadores revisten diferencias de un programa a otro, también es posible encontrar ciertos rasgos comunes, en los cuales se expresan las culturas académicas vigentes en cada programa, entendiendo por cultura académica una serie de significados compartidos que coadyuvan a definir, al interior de una disciplina, lo que los actores son y lo que hacen (Clark, 1981). Estos significados incluyen creencias, códigos, conocimientos y valores que orientan las acciones y

las decisiones de las personas en el marco de una comunidad que se dedica a una práctica social determinada (Rodríguez Mena, 2007).

De lo anterior se desprende que la investigación educativa, como disciplina, y la formación para la investigación, como práctica en la que participan formadores y estudiantes, tienen alrededor de sí un conjunto de significados que se comunican a través de lo que se hace y se dice dentro de un programa de formación como el que constituye un doctorado en educación. En ese escenario, un conjunto de actores considerados expertos en la tarea de investigar, apoya con diferentes mediaciones a que los estudiantes, o sujetos en formación, se apropien de los conocimientos y desarrollen las habilidades requeridas para esa tarea, pero al mismo tiempo –aunque no puede sostenerse que siempre sea intencionalmente– propician en ellos la percepción y/o la apropiación de algunos significados implícitos en las prácticas de formación.

Este trabajo tiene como finalidad acercarse a lo que se aprecia sobre el aspecto referido en el párrafo anterior, en el contexto de tres programas de doctorado en Educación desarrollados por universidades mexicanas. A partir de la evidencia constituida por la experiencia de los estudiantes, recuperada mediante entrevistas temáticas, se intentan conocer algunos de los significados en torno a diversos aspectos de la investigación educativa, construidos a lo largo de un proceso de formación. El proyecto de investigación del cual se desprende este documento sostiene que estos significados, pocas veces abordados en el discurso curricular, orientan los procesos de formación de los estudiantes en una forma peculiar, presentándoles rasgos propios de ciertas culturas académicas, susceptibles de ser incorporados en su actuar futuro como investigadores.

LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES Y SU PERCEPCIÓN DEL SIGNIFICADO

El objeto de este trabajo, como se ha señalado, es reflexionar acerca de algunos significados presentes en las prácticas de formación en doctorados en educación

en México, significados que son inferidos de algunos elementos de la experiencia de estudiantes que se forman en esos programas. La forma en que los estudiantes conviven cotidianamente con estos significados y los van entendiendo y –no siempre– haciendo propios, coincide con lo que González (2006) denomina *socialización académica*. Este concepto hace alusión a la incorporación paulatina de los sujetos en los roles impuestos por su condición de estudiantes de doctorado en el seno de una institución en la que predominan ciertos conocimientos, normas y valores que *son filtrados de manera reflexiva* por el estudiante, lo que hace que en algunos casos no terminen por formar parte de lo que éste incorpora como parte de su formación en un programa donde coexisten determinadas culturas académicas.

En otras palabras, aunque el programa en que se forman los estudiantes deje en ellos cierta huella particular, cada estudiante no es un sujeto que absorba, por así decirlo, todos los elementos de las culturas académicas que hay en ese programa por el solo hecho de formarse allí, sino que puede mostrar resistencia a ciertos elementos de la misma. Si bien Bourdieu (1990), ha descrito en detalle cómo estos elementos terminan por ser impuestos a través de la acción pedagógica, la posición de este trabajo plantea que la exposición de los estudiantes a prácticas y discursos que arrastran tras de sí ciertos significados, conlleva la posibilidad de cuestionarlos e incluso decidir no incorporarlos en la propia formación. Parte de las evidencias encontradas en esta investigación permiten corroborar esto último, como se verá más adelante.

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Los programas de donde se obtiene la información de campo para la investigación en curso corresponden a doctorados en Educación ofrecidos por tres distintas universidades mexicanas. El criterio de selección principal ha sido el de constituir programas consolidados, que se dan en el seno de universidades con liderazgo en la producción académica, ubicadas en distintas zonas geográficas, incluyendo la capital del país. En general, cada programa abarca

seis semestres de formación, aunque entre ellos hay distintos niveles de demanda presencial. No obstante, los estudiantes participan en seminarios que son diseñados para aportar directamente a su formación teórica y metodológica o para complementarla. Asimismo, se trata de programas donde desde el primer semestre el estudiante debe iniciar con un proyecto de investigación que será su tesis doctoral. El código para referirse a los programas los designa como doctorado 1, 2 o 3, (D1, D2, D3), con relación únicamente al momento en que se recopilaban los datos en cada uno. De manera similar se hace referencia a los estudiantes de cada programa que participaron en la investigación (4 del primer programa, 3 del segundo y 3 del tercero).

LOS SIGNIFICADOS EN EL ESCENARIO COTIDIANO

Resulta difícil especificar cuáles elementos constituyen cada cultura académica en su totalidad. Sin embargo, para las personas familiarizadas con la formación para la investigación educativa, concretamente, la que se ofrece en programas de posgrado, es posible reconocer una serie de referentes comunes. Tal es el caso, por ejemplo, de expresiones como “seminario”, “coloquio”, para aludir a escenarios de socialización del conocimiento o “problematización” y “construcción del objeto” para señalar procesos necesarios en la realización de una investigación. La forma en que este tipo de referentes son tratados en cada doctorado, a nivel de discurso y en la práctica, constituye en gran parte la *cultura del programa*, concepto con el cual Bair, Grant y Sandfort (2004) designan los rasgos que dan a cada doctorado un carácter único. Desde esa perspectiva, este trabajo parte del supuesto de que si bien en cada programa es posible distinguir una cultura propia, el hecho de pertenecer a un mismo campo disciplinar permite apreciar rasgos y significados comunes entre los programas estudiados. En los siguientes apartados se exponen algunos hallazgos de investigación en ese sentido.

Lo que se va construyendo

Entre los significados que los estudiantes poseen desde el inicio de su formación en cada programa está el de que estudiar un doctorado supone un grado de exigencia académica superior al de los niveles educativos previos. Una de las formas en las cuales los estudiantes reconstruyen este significado es mediante el reconocimiento de la dificultad de algunas tareas propias de la investigación, las cuales demandan determinadas habilidades y actitudes, a lo cual se añade un reto adicional, dado que la producción emanada de estas tareas será sometida al juicio de la figura del *doctor*:

... mi prioridad es el doctorado, y si tengo que hacer cualquier cosa en una materia procuro hacerlo bien... (E3D1).

Cuando uno va cambiando de nivel te das cuenta de que el nivel de exigencia analítico y conceptual es cada vez mayor. (E1D2).

...la parte de la redacción se ha vuelto difícil para mí, porque sé que me va a leer un doctor. Eso sí de verdad me causa mucho conflicto. Entonces primero redacto, después reviso y luego lo adorno. Especialmente aquí me tardo muchísimo porque tengo que estar muy pendiente de cómo hablo... (E1D3)

A partir del señalamiento anterior, y como se aprecia en el siguiente, existe un rasgo importante, el cual en ocasiones no es declarado en forma explícita por los actores de la formación. Formarse para producir conocimiento en un campo dado, en este caso la investigación educativa, implica el *aprendizaje de un discurso particular*, en el cual se pueda dar cuenta de las ideas en forma aceptable por los pares. La referencia de un estudiante de otro programa corrobora lo anterior, a la par de reflejar cómo los sujetos se pueden volver más receptivos a este rasgo:

En algún momento mi proceso se inclinó a cuestiones como la de aprender de los otros, de su forma de hacer discurso, de construir conocimiento, de decir las cosas al grupo. Porque uno puede adquirir el conocimiento, reconstruir una postura teórica, pero en un momento no estamos habilitados para comentarla o discutirla. (E2D2)

Por otro lado, entre las experiencias que contribuyen de manera más contundente a la construcción de significado sobre lo que es la investigación, como razón de ser de la formación en el doctorado, se encuentra la de trabajar al lado de otros investigadores. En general, la parte más fuerte de esa experiencia ocurre durante la relación de tutoría, donde el estudiante escucha y observa al investigador. De hecho, es común que el estudiante sea formalmente asistente del investigador, como muestra la siguiente referencia:

... con la tutora hay una relación muy cercana, porque soy como su ayudante, entonces eso te permite estar trabajando y estar en el mismo espacio, estar en espacios como éste que es un instituto de investigación donde tienes la oportunidad de, además de tu tutor, familiarizarte con otros investigadores. (E2D3)

La relación de tutoría, permite también al estudiante entrar en contacto con valores presentes en determinadas culturas académicas, los cuales aprecia en la figura del tutor:

Mi tutora es una persona académicamente muy buena, muy rigurosa y exigente, tiene estándares muy altos y creo que tiene la gran ventaja de que nos da herramientas pero no le hace uno las cosas. (E1D1)

En uno de los programas se encontró que la experiencia de trabajar al lado de los investigadores todavía es más impactante para los estudiantes cuando, como parte de un proyecto global, ambos participan en tareas como el trabajo de campo. Esto permite a los estudiantes ver al *investigador en ejercicio*, no solamente como quien les habla de lo que es investigar. La interacción en un grupo de trabajo donde participaron los estudiantes y sus formadores-investigadores del doctorado

... fue interesante porque se trataba de un grupo de investigación en donde uno no podía notar la diferencia entre el investigador y el estudiante. Este plano de lo personal es fundamental, porque el investigador que no eleva su *status* más de lo necesario. Caminábamos las mismas veredas bajo el sol o comíamos las mismas quesadillas y eso era muy interesante. Uno no puede imaginar cómo de

pronto andas haciendo un ejercicio de investigación con el Dr. Solera que tiene toda una trayectoria y mucho reconocimiento. (E1D2)

Las señales de resistencia

Como se menciona en la primera parte de este trabajo, participar en una comunidad de práctica de formación para la investigación como la de un doctorado en educación implica apropiarse de algunos significados que se construyen durante el proceso y a través de distintas experiencias. Por apropiarse quedaría entendido el hecho de asimilar e incorporar de manera consciente a la propia actividad como estudiante algunos rasgos de la cultura del programa en el cual uno se forma. Sin embargo, también cada sujeto puede estar en desacuerdo con muchas de las cosas que experimenta a lo largo de su formación.

En ese sentido, en muchos casos la experiencia de los estudiantes sufre ciertos desencuentros ante aspectos diversos, que pueden ir desde los tipos de textos que les impone leer el programa, hasta la personalidad de algunos formadores y los valores en juego en la interacción con ellos. De esta manera, aún cuando los estudiantes participan de la cultura del programa de doctorado, pueden cuestionar e incluso oponerse a ciertos significados que construyen en torno a ese tipo de situaciones

Un ejemplo de desencuentro en el primero de los aspectos señalados en el párrafo anterior ocurre en torno a uno de los significados ya mencionados, que tiene que ver con el aprendizaje de un discurso particular, entendido éste no sólo como lenguaje, sino como construcción y expresión de un pensamiento sobre un aspecto de la realidad que pretende convertir en objeto de investigación. Este aprendizaje atraviesa por la comprensión de algunos contenidos, propuestos por los formadores en espacios como los seminarios, a través de lecturas que posiblemente tengan como finalidad la discusión y la reflexión sobre aspectos de la construcción del conocimiento. Sin embargo, tanto los fines de los formadores como los medios que emplean pueden resultar extraños a los estudiantes:

Se me dificultaba la comprensión y el análisis de algunas lecturas del área de la Sociología, porque el doctorado, a diferencia de un programa exclusivamente en Educación, donde se manejan cuestiones de teorías educativas, de didáctica, de análisis de discurso, implicaba la inclusión de la sociología, y muchos de nuestros profesores eran sociólogos, por lo menos la mitad. Eso a mí se me dificultó mucho. Yo no estaba familiarizada con la sociología, por mi formación previa, además, no es mi área fuerte ni me parece algo atractivo, sino demasiado abstracto. (E3D2)

... las experiencias contrarias fueron seminarios donde brincamos a la etnografía. Yo no sé de etnografía, no tengo formación, no tengo experiencia ni tengo interés por la etnografía. Entonces me pareció poco útil dedicar espacios de discusión a una actividad que yo ni conozco y con la cual no estoy muy familiarizada. A lo mejor hubiera sido muy distinto si el seminario hubiera obligado a hacer una experiencia etnográfica, te sirva o no te sirva ¿no? Al menos tienes un referente práctico y allí puedes reflexionar. (E4D1)

Otro de los desencuentros importantes que viven los estudiantes está relacionado con los estilos de comunicación de varios de los formadores de doctorado. En escenarios donde tienen participación estudiantes y formadores ante un público, en ocasiones la crítica es hecha con cierta rudeza. Los estudiantes construyen distintos significados sobre lo anterior, a partir del impacto que en ellos produce este tipo de experiencia.

Aquí me he topado con profesores, sobre todo en el propedéutico que... insultan a uno, que piensan que uno es tonto, y eso nunca lo he visto con buenos ojos, y no sólo a mí, sino lo veía con otras gentes, o sea, doctores que sienten que ya porque son doctores y uno se está formando, no sabe uno nada, que te pueden maltratar, insultar incluso. (E2D1)

... los investigadores que llegan a tener cierto reconocimiento, fama, creo que se cotizan a sí mismos en un cierto nivel, y entonces como que subestiman un poco el trabajo de los estudiantes de posgrado. Por lo mismo, tienden más a ser un poco más rudos en sus críticas, en lugar de ser más constructivos y de apoyar más. (E3D2)

Si bien experiencias como la anterior dan entrada a explicaciones como la de que los estudiantes en formación han de *pagar un costo de piso* hasta ser aceptados por los académicos que ya han alcanzado reconocimiento, tal vez

como un mal necesario, para los estudiantes representa una situación que debería ser tomada en cuenta y modificada dentro de los procesos formativos:

...a mí me enseñaron (en la formación previa al doctorado) que entre más estudies, más gente te tienes que volver, o sea, más considerado hacia los demás, más respetuoso. Yo no sé si en la maestría aprendí mucho o poco en cuestiones teóricas, pero lo que sí me quedó muy claro fue que hay que ser respetuosos con los demás, y entre menos sepan más respetuoso. (E2D1)

REFLEXIONES FINALES

Concebir un doctorado como un proceso meramente académico o de naturaleza intelectual equivale a ignorar los múltiples significados que constituyen las culturas académicas que privan en cada campo de producción de conocimiento y en los espacios donde se forman sus nuevos miembros. El conjunto de conocimientos y destrezas que se deben alcanzar para poder realizar investigación, no tendría que ser la única finalidad de esfuerzos institucionales como los que se concretan en programas de doctorado en Educación, porque a fin de cuentas, el estudiante se forma en la intersección de las prácticas y la percepción que construye sobre ellas, lo cual constituye una experiencia y un proceso de formación único, pero que da lugar a significados y características compartidas por determinadas disciplinas, grupos e instituciones. En ese marco, el propio sujeto puede aportar a su propio proceso formativo y al de los otros, tanto por vía de sus aprendizajes como a través de su sentido crítico sobre las prácticas de formación, y de la conciencia de que formarse como investigador es al mismo tiempo formarse como persona.

BIBLIOGRAFÍA

Bair, C.; Grant, J. y Sandfort, M. (2004). " Doctoral student learning and development: a shared responsibility", *Naspa Journal* (en línea), vol. 41, núm. 4, 709 -727.

Bourdieu, P. (1990). *Los usos sociales de la ciencia*, México: Siglo XXI.

-
- Clark, B. (1981). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Deem, R. y Brehony, K. (2000). "Doctoral students' access to research cultures: are some more unequal than others?", *Studies in higher education*, vol. 25, núm. 2, 149-165.
- De la Cruz, G.; García, C. y Abreu, L. (2006). "Modelo integrador de la tutoría", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, 1363-1388.
- Fresán, M. (2002). "La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXI (4). núm. 124, México: ANUIES.
- González, J.C. (2006). "Academic socialization experiences of Latina doctoral students", *Journal of Hispanic Higher Education*, vol. 5, núm. 4, 347-365.
- Moreno, M. (2000). *Trece versiones de la formación para la investigación*, Guadalajara: Secretaría de Educación Jalisco.
- Moreno, M. (2006). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez Mena, M., (2007). "El aula como comunidad para aprender", *Cultura y Educación*, 19(1), 17-29.