

SOBRE LA IDEA DE GENERAR Y APLICAR CONOCIMIENTO EN LA FORMACIÓN DOCTORAL EN CIENCIAS SOCIALES

Teresa Pacheco-Méndez,

kat_tpm@yahoo.es

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Las reflexiones expuestas en este ensayo giran en torno a dos perspectivas presentes en el medio universitario acerca de la generación y aplicación del conocimiento en los procesos de formación doctoral en ciencias sociales. Las consideraciones aquí expuestas hacen referencia por un lado, a un proyecto formativo más identificado con los fines institucionales y por otro, a un esfuerzo más de tipo reflexivo donde la experiencia cognitiva es recuperada como eje central de la formación doctoral.

Palabras clave: formación doctoral, ciencias sociales, institución, investigación, conocimiento, reflexividad.

On the idea of generating and applying knowledge in the doctoral training in social sciences

Abstrac

The reflections presented in this paper, revolves around two perspectives present in the university environment about the generation and application of knowledge in the process of doctoral training in social sciences. The considerations here presented refers on the one hand, to a training project more identified with the institutional purposes and on the other, an effort more reflexive where the cognitive experience is recovered as a centerpiece of the doctoral training.

Keywords: doctoral training, social sciences, institution, research, knowledge, reflexivity.

Introducción

En la institución universitaria, sus actores comparten cotidiana e históricamente recursos, fines, objetivos y propósitos académicos sin que los significados atribuidos a cada uno de estos referentes sean abiertamente reconocidos por los distintos actores que los producen. La importancia que merece el tema radica en que tales significados han actuado históricamente en dos sentidos: por un lado, determinando las prácticas que de manera cotidiana desarrollan autoridades, docentes, investigadores y alumnos y por otro, afectando a la institución en los planos organizativos, de grupo, de relaciones interpersonales (profesor/ investigador, profesor/ alumno, investigador/ ayudante, autoridad/profesor) e incluso, individuales.

El interés de este trabajo está puesto en el caso de la formación de doctores en ciencias sociales, proponiendo un análisis sociológico sobre el potencial que encierra este espacio universitario, a la luz de la diversidad de intereses -cognitivos, ideológicos, administrativos y de poder- que median y condicionan esta experiencia formativa.

Se exponen los diferentes contextos de sentido¹ que intervienen en los procesos formativos, y cómo estos se articulan para dar lugar a dos perspectivas sobre la generación y aplicación del conocimiento en la formación doctoral. En la primera, los mecanismos académicos de operación, así como los criterios de permanencia y evaluación se encuentran sujetos tanto a la dinámica institucional, como a la correlación de fuerzas predominante en momentos determinados en las instituciones universitarias; un enfoque caracterizado por una ruptura entre formación académica y productividad científica. La segunda, recupera la preponderancia de la experiencia cognitiva involucrada en los procesos de formación de doctores en ciencias sociales, sin que con ello se soslaye la influencia e intervención de la institución, de su respectiva estructura normativa, del campo de conocimiento, de los actores, de los procesos y de la interacción social en la que descansan los procesos formativos.

La perspectiva sociológica aquí adoptada, pone especial atención en el análisis crítico de los procesos de institucionalización y profesionalización de la actividad académica, así como de la actividad científica entendida como realidad objetivada. Todo ello sin dejar de demostrar las posibilidades que ofrece la sociología del conocimiento para rescatar el potencial de transformación propio de la acción social.

¹ Por contexto de sentido se hace referencia a "... el origen de todos los acervos sociales de conocimiento, los depósitos históricos de sentido en que pueden apoyarse las personas nacidas en una sociedad y en épocas particulares" (Berger, P. y Luckman, T. 1997, p. 35)

1. La universidad. ¿Una agencia generadora o transmisora de conocimiento?

En la actualidad el conocimiento adquiere especial importancia por su incidencia no sólo en la modificación de los procesos de aprendizaje, propios de todas las actividades sociales, sino fundamentalmente por su capacidad para trascender el ámbito institucional al que tradicionalmente ha sido confinado: la institución educativa. "A medida que el conocimiento se convierte en el factor de producción más importante en la vida social, la educación adquiere dimensiones más allá de las instituciones tradicionales. La producción, la transmisión y utilización del conocimiento avanzado ha desbordado el ámbito académico. No hay límites, ni hay espacios en donde la educación no fluya...la universidad como institución ha perdido su centralidad. Actualmente, existe gran variedad de diferentes agencias educativas, a causa de la diversificación de la producción de conocimiento, las prácticas de investigación y el uso creativo de sus resultados." (Attara, J. y Luchesi, S. 2005, p. 6)

En el caso específico de las ciencias sociales, la generación de saberes está guiada por la necesidad de cambio, y de entender por qué las cosas en la sociedad y en cultura son como son, cómo se dieron, y bajo qué circunstancias se transforman y se modifican; se trata de una búsqueda donde los denominados conocimientos básico y aplicado –habitualmente concebidos como contrarios- sean entendidos como acercamientos intrínsecamente complementarios tanto en sus principios como en sus resultados.

De aquí se desprende la pertinencia del conocimiento y su correspondencia con las condiciones que le dan origen; su vínculo con una realidad en permanente cambio es difícilmente asible a perspectivas fijas y unidireccionales, donde cada dominio disciplinario, con sus teorías, sus conceptos y sus métodos, operan como universos cerrados, renuentes a la interacción con otros dominios disciplinarios, y con otros ámbitos científicos. Es la flexibilidad frente al cambio y al movimiento, así como la abierta consideración de contextos de sentido presentes, lo que asegura en los procesos de generación de conocimiento, no sólo el desarrollo cognoscitivo del saber sino también, su impacto en lo social y su resolución en el plano institucional.

En su tarea de promover, generar y aplicar conocimiento, la institución educativa y en particular la universidad, han enfrentado históricamente procesos de re-definición y

ajuste que tienen que ver con la misión social de tales entidades,² así como con su condición como espacios de gestión, producción y difusión científica. Su trayectoria se ha caracterizado por la constante presencia y validación de un discurso institucional cuyos propósitos -respaldados más por intereses económicos y políticos- cobran cada vez mayor nitidez y determinación, en detrimento de un discurso científico que asegure su efectivo impacto científico y social.

El origen de tal disparidad en el discurso académico-institucional, data de la revolución industrial, del fin de la sociedad feudal, y del desarrollo del entonces nuevo sistema económico a nivel mundial; es en esta dirección que la estructura educativa y el diseño de políticas en materia de ciencia y tecnología, irían definiéndose más como "...factores directos de la producción material...la educación, por su parte, deja de ser pasatiempo de nobles para convertirse en factor importante en la capacitación de mano de obra para la industria. La universidad adquiere ahora valor no solamente educacional y profesional sino también político y económico. Aparece por ello la necesidad de diversificar y profundizar los estudios superiores: se formaliza la educación de postgrado como nivel distinto del grado profesional y el doctorado se convierte en el principal componente de ese nivel" (Morles, V. 1996, p. 5)

En la actualidad, la universidad más que una institución encargada de cumplir con objetivos claramente definidos, se presenta como una entidad cuyos fines son cada vez más imprecisos con respecto a su contribución en la generación y aplicación del saber, así como en la formación de profesionales y de recursos humanos para la investigación – particularmente en ciencias sociales. Al convertirse en una agencia más entre muchas otras, la universidad se modifica histórica y socialmente, pasando a formar sólo parte de un conjunto más amplio y heterogéneo de entidades productoras de saber, caracterizadas por su diversidad, y por una abierta competencia en cuanto a producción y circulación de información y conocimiento.

Lo que antes había sido considerado como conocimiento científico, hoy pasa a formar parte del debate institucional, donde se dirimen tanto los fines administrativos y de utilidad empresarial del conocimiento, así como sus procesos de reproducción.

Algunas consecuencias de este re-direccionamiento ya han sido señaladas por Albornoz, O. (2010), al explicar cómo la producción de conocimientos en la universidad, no sólo

² Hay que recordar que "La tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo, tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida" (Berger, P. y Luckmann, T. 1997, p. 40)

tiene importancia teórica sino la tiene también para la gerencia y la administración: "...la universidad del entrenamiento hace gerencia de personas: mientras que en la universidad del conocimiento se hace gerencia de ideas...en la sociedad del conocimiento, cada país no se pregunta cuantos egresados tiene por año sino cuantas ideas produjeron...Por ello hoy en día entran en juego cuestiones fundamentales tales como: ¿Cuánto conocimiento produce un país? ¿Cuánto conocimiento produce una universidad? ¿Con qué niveles de productividad y con que niveles de utilidad social, es decir cuantas ideas se han transformado en patentes o políticas públicas? La visión de la universidad en la sociedad del entrenamiento genera una contabilidad distinta a la de la universidad en la sociedad del conocimiento." (p. 51)

Este primado de la norma administrativa-institucional sobre la posibilidad de generar conocimiento, ha favorecido la adopción de criterios de eficiencia y eficacia sobre los de calidad e innovación; su aplicación en las prácticas de investigación y de formación en todos los niveles de la vida académico-institucional, persigue garantizar resultados claros y cuantificables que demuestren el logro de niveles óptimos de "crecimiento" y de "desarrollo" institucional.

En estas circunstancias prevalecen orientaciones de gestión y formativas reguladas por acontecimientos de coyuntura, perspectivas en las que se desestima la importancia de definir con claridad criterios de utilidad, de pertinencia e innovación que aseguren su impacto en la sociedad, y se perfilan como un verdadero aporte al conocimiento. Es el caso de la formación para la investigación social ofrecida por el posgrado universitario, en la que continúan desarrollándose prácticas docentes y de investigación fijas, sin sufrir grandes cambios y/o adecuaciones. Son prácticas hasta cierto punto resistentes para asimilarse a la variada y multi-referenciada dinámica de la generación del saber, un saber que en mucho ha traspasado las fronteras universitarias.

Las formas establecidas y el sentido institucional y administrativo adquirido por la formación doctoral universitaria, permanecen lo largo del tiempo adecuándose sólo en la dirección marcada por los modelos de desarrollo propios de las diferentes sociedades. Al doctorado se le ha considerado ya sea como una distinción académica honorífica o bien, como un reconocimiento institucional por el trabajo académico que supone su realización. Aún cuando su origen -como el máximo nivel de estudios de reconocimiento formal- se sitúe en la universidad europea, su expansión por todo el mundo, así como su permanencia por siglos, se ha visto caracterizada por respaldar su actividad formativa en

una práctica docente profesionalizada, más que en una formación propiamente en investigación.

Como resultado de su peculiar proceso de institucionalización, la formación de doctores posiciona al conjunto de prácticas académicas en las que descansa, en un lugar privilegiado dentro la correlación de fuerzas de la administración universitaria. Perfilado como su objetivo primordial, dar cumplimiento a las directrices políticas dictadas para este sector, profundizando la distancia existente entre tales prácticas institucionalizadas, y su potencial impacto en lo social y científico.

La tarea de formar recursos humanos para la investigación social se afirma entonces como un quehacer rutinario y como un oficio caracterizado tanto por el cumplimiento de requisitos administrativos, como de etapas estandarizadas de trabajo que deben ser cumplidas desde el diseño de un proyecto y su puesta en marcha, hasta la demostración de los resultados obtenidos. Un oficio donde se recurre con insistencia a “objetos de estudio” formalizados tanto por la normatividad institucional, como por las dinámicas propias de los grupos y sectores de académicos que lo ejercen. Un quehacer que esencialmente renuncia a la capacidad de desarrollar un razonamiento científico que, anclado a su base histórico-social, desencadene procesos de conocimiento más apegados a la naturaleza de sus objetos.

En opinión de Appadurai A. (2007), lejos de considerar al conocimiento nuevo como aquél generado por los grandes pensadores -cuyo efecto modificó la manera de pensar de toda una época, e incluso sus obras continúan cambiando las formas de concebir los temas por ellos tratados-, “la ética moderna” de la investigación y de la enseñanza universitaria se han conformado con una escrupulosa selección de teorías destinadas a la confección de elaborados marcos teóricos y procedimientos metodológicos; una selección que con frecuencia su único fin es satisfacer el heterogéneo juicio valorativo de los comités de pares, cuyas funciones son: otorgar el reconocimiento oficial, asignar el financiamiento para la investigación e incluso, evaluar la trayectoria institucional del investigador.

La socialización y legitimación de tales formas de pensar en el conocimiento, han contribuido a la perpetuación de prácticas mecánicas e irreflexivas apartadas de la experiencia original, de las particularidades, así como del contexto de origen del capital teórico disponible, y de la especificidad de los fenómenos que se pretenden estudiar. Desde esta “ética en el sentido moderno y occidental”, la investigación es pensada como:

"...una actividad totalmente colectiva en la que surgen los nuevos conocimientos a partir de un campo profesionalmente definido de conocimientos anteriores y que se somete a una evaluación, realizada por un cuerpo especializado, normalmente técnico, de lectores y jueces, que constituye el primer filtro al que cualquier reclamo de nuevos conocimientos debe, en principio, someterse." (Appadurai, A. 2007, p.11)

Entendida como una función sustantiva de la institución, la formación de investigadores está sujeta tanto a la normatividad y a la eficiencia administrativa institucional, como a los intercambios inter e intra disciplinarios provocados por la interconexión de dominios disciplinarios, y de los actores involucrados. En el caso específico de las ciencias sociales, estos fenómenos se definen ahí donde convergen tres condiciones básicas: primero, las formas de distribución del poder institucional para la toma de decisiones; segundo, el acervo de conocimiento disponible, y tercero, el acontecer histórico-social. Un cruce donde se acomodan miradas ceñidas a la previa elección de algún o algunos enfoques teórico-metodológicos o bien, a la visualización de fragmentos de la realidad social, despojados de sus respectivos contextos. En "...la gran mayoría de los casos los investigadores siguen líneas de trabajo que no son coordinadas por los consumidores (los gobiernos en sus distintos niveles, nacional, regional y local); luego los gobiernos siguen sus propias demandas, que no son coordinadas con los investigadores y de hecho aplican sus propias decisiones y siguen criterios políticos e ideológicos que no necesariamente siguen en su proposición los hallazgos de la ciencia, en este caso ciencias sociales. (Albornoz, O. 2010, p.62)

Pero entonces, ¿cómo es posible establecer- en el marco de la institución universitaria- un punto de partida que asegure ganar espacios para la experiencia científica? ¿En qué términos puede ser delineada la tarea de la investigación y la formación para la investigación social, una tarea que garantice acercamientos multireferenciados de sentido apegados a la complejidad de su contexto de origen?

A diferencia de las prácticas universitarias desplegadas en torno a formación profesional, donde el fin perseguido es la socialización y la transmisión del patrimonio científico disponible, la formación de investigadores –fundamentalmente en el doctorado- se caracteriza por el interés de impulsar procesos para la generación de un conocimiento original, social y científicamente pertinente. Lograr tal propósito, equivale a aprehender que la dinámica generadora de saber va más allá los espacios tradicionales encargados de producirlo y resguardarlo, condición que le permite formar parte del complejo

entorno cotidiano que media entre el individuo y sus formas de producción de significados. Se quiera o no, los efectos de tal “deslocalización” del saber³ afectan a las habituales concepciones y prácticas que hacen de la investigación y de la formación para la investigación un oficio.

La posibilidad de generar cambios en los procesos de formación doctoral en ciencias sociales, lleva consigo la tarea de desentrañar la diversidad de significados asociados a los diversos contextos que han dotado de sentido y significación particulares, tanto a los fenómenos sociales, como a los procesos de formación doctoral. Esta reflexión acerca de las implicaciones científicas involucradas en los procesos de investigación y de formación para la investigación, entraña una distinción entre lo que por un lado ha sido la experiencia institucional, y por otro la experiencia científica.

Remover las bases sobre las cuales descansa la organización del conocimiento, los procesos de producción de saberes, y sus formas de socialización en el entorno universitario, son temas centrales que encierran un doble reto:

- Uno, franquear las barreras institucionales y administrativas que favorecen la permanencia de miradas –fundadas en criterios administrativos y en el cumplimiento de etapas de investigación fijas- ajenas a la dinámica del contexto que les dio origen, a modo de flexibilizar y adecuar un entorno institucional renovado y congruente con la dinámica social y del conocimiento.
- Dos, des-tradicionalizar las prácticas formativas vigentes, abriéndolas a la competencia proveniente de la diversidad de agencias, mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (tic), que en la actualidad participan en los procesos de producción, circulación y consumo del saber. Esto significa traspasar los márgenes impuestos por una tradición de pensamiento obstinada en segmentar el conocimiento en disciplinas, teorías y métodos, a fin de avanzar en el logro de la pertinencia social y científica del conocimiento.

Tales retos apuntan en el sentido propuesto por Portes, A. (1996, pags. 597 y 625), quien los define como “transgresiones”, un rasgo esencial de la empresa científica. El autor precisa que tales transgresiones pueden venir de fuera o de dentro de un dominio disciplinario, el propósito es cruzar las fronteras de las disciplinas y modernizar

³ Término utilizado por Martín-Barbero, J. para explicar cómo las transformaciones actuales en los modos como circula el saber constituyen “...una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir. De ahí que sea disperso y fragmentado cómo el saber escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban” (2003, p.1)

totalmente una forma de pensamiento que refute los axiomas existentes. En este caso, la redefinición se plantea en dos sentidos: en el abandono de generalizaciones simplistas, y en el redescubrimiento de un núcleo intelectual dormido.⁴

Si los cambios se efectuasen sólo en cuanto a los mecanismos y las formas de acceso y circulación del conocimiento y de la información -hoy favorecidos por las tecnologías de la información y de la comunicación-, ello bastaría para gradualmente ir modificando hábitos culturalmente arraigados que hasta hace muy poco, definían el quehacer y la práctica de comunidades científicas en todos los ámbitos del conocimiento. En cuanto al desafío de revertir la tendencia en el terreno de la formación para la investigación, éste encierra un doble compromiso que asegure contar con: a) un conocimiento amplio y a profundidad sobre el patrimonio científico disponible, y b) el desarrollo una capacidad de razonamiento igual o superior a la expuesta por los protagonistas de aquél dominio científico hacia donde se pretende encausar tal formación.

2. La formación de doctores en ciencias sociales. Una formación mediada por intereses

La experiencia institucional de la formación de investigadores sociales se ha desarrollado principalmente en dos direcciones: una, centrada en un conocimiento influido por la coyuntura y por la demanda inmediata, y otra orientada por un conocimiento demarcado por la tradición disciplinaria de las ciencias sociales. Las mezclas resultantes de tales afectaciones han dando lugar a nuevas variantes, pero manteniéndose siempre arraigadas a los núcleos disciplinarios de origen, y a los respectivos parámetros institucionales.

La práctica institucionalizada de formación para la investigación está mediada por intereses procedentes de distintos sectores sociales -administradores, gestores de políticas, autoridades, comunidades, e incluso científicos- que históricamente la han legitimado como una actividad socialmente aceptada y reconocida. Lejos de la idea de una formación vinculada con la experiencia y con un orden reflexivo, la formación institucionalizada -mediada por intereses de tan diversa naturaleza- se fragmenta en función de la diversidad de contextos de sentido involucrados. Hablamos de una

⁴ Por su parte, Dogan, M. y Phare, R. (1993, p.10) explican al progreso científico con una imagen de círculos sobrepuestos que no comparten el mismo centro, y donde una nueva frontera entre ellos -o "dominio híbrido"- representa una fuente de innovación creadora

formación compartimentada por el entorno institucional, definida por referentes de sentido que la alejan de la experiencia cotidiana, y de su encomienda para dotar a ésta última de un significado distinto.

En los siguientes sub-incisos, exploramos y explicitamos los significados prevalecientes sobre la idea de generar y aplicar conocimiento, presentes en la formación de investigadores en ciencias sociales; aspectos poco estudiados pero relevantes ya que atañen a la operación cotidiana de los principales actores institucionales -autoridades y profesores/investigadores-, y cuya intervención define la distancia entre una formación institucionalizada y una de tipo reflexivo. Identificamos tales significados en función de cinco planos de análisis: a) la idea de conocimiento y de comunidad científica, b) los lineamientos fijados por las políticas públicas y por la institución, c) los principios y acciones que regulan la acción del profesor y del alumno, d) la conformación regulada y de contenidos y de planes y programas de estudio, y por último, e) el impacto esperado de los resultados y de los productos de la formación. A cada uno de estos planos de análisis corresponde una base argumentativa sobre la que descansa tanto la experiencia institucional, como la científica.

2.1 Sobre la comunidad científica

El parámetro institucional de la formación para la investigación cumple con dos funciones básicas: la primera, asegurar la organización, el desarrollo y el mantenimiento de las pautas establecidas para cumplir con dicha formación; la segunda, establecer los ajustes necesarios entre por un lado, las prácticas de formación ya instituidas y por otro, las demandas social, científica y cultural propias de cada coyuntura.

Aún cuando el orden institucional determina en buena medida la configuración de un imaginario sobre el papel del componente científico en los procesos formativos, las posiciones ocupadas por los actores (autoridades, planta académica, estudiantes) frente al mundo científico es muy variable; lo mismo sucede con la idea de conocimiento y de comunidad científica.

La organización universitaria instituida por autoridades, administrativos, profesores y alumnos para el llevar a cabo la formación doctoral, queda definida en razón de sus respectivas prácticas, así como del sentido que cada actor desde su posición, le imprime a su actividad específica en este proceso formativo. Por su inserción en el contexto social e institucional, así como en el sistema de relaciones ahí prevaleciente, los actores involucrados en la formación son productores y promotores de una diversidad de

significados sociales y culturales que, sin converger en una misma dirección, legitiman concepciones, prácticas, criterios y formas específicas de actuar. A través de ellos son reconocidos: a) los objetos, los procesos y los productos de conocimiento considerados idóneos a la formación; y b) los modos de pensar y de actuar que se despliegan en el marco de los procesos de investigación.

A diferencia de otras formas de organización social instituidas bajo claras regulaciones normativas, las comunidades académicas se desempeñan en las distintas sociedades, organizando su trabajo con base en ordenamientos más de tipo instituido que instituyente. Son comunidades que a lo largo del tiempo se mantienen como formaciones sociales caracterizadas por su estrecho vínculo con estructuras social y culturalmente establecidas en torno a la ciencia y a la investigación, asimilando las relaciones de poder ahí gestadas.

Las comunidades -y quienes forman parte de ellas- pueden ser percibidas de distintas maneras, dependiendo de su capacidad para interiorizar y trascender el conocimiento institucionalizado que las delimita. Son dos las percepciones que pueden tenerse sobre las comunidades académica y científica en el medio de la formación de investigadores en ciencias sociales.

-Una -la más frecuente-, que la entiende como una entidad movida por un progreso evolutivo del pensamiento, en la que se preservan hábitos y sistemas de control legitimados a lo largo del tiempo, destinados calificar lo que es y lo que no es un conocimiento científico. Quienes se identifican con esta perspectiva, suelen en su práctica formativa transitar a lo largo y ancho del campo de conocimiento científico disponible, reificando ⁵ teorías, métodos y conceptos, como estrategia para aprehender teóricamente la realidad de los fenómenos sociales sobre los que se investiga. Es una perspectiva que promueve una visión objetivada y pasiva de una ciencia social que se resiste a trascender.

-Dos, la preocupada por incursionar en el terreno del potencial innovador del conocimiento, alejándose de la idea de la realidad social como un todo acabado, y abriéndose a la posibilidad de aprehenderla como contenido posible. Un horizonte donde todo producto de investigación puede ser evaluado en el

⁵ En el sentido descrito por Berger, P. y Luckmann, T.: "...La reificación es la aprehensión de los fenómenos humanos como si fueran cosas...es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultado de leyes cósmicas, o manifestaciones de la voluntad divina" (1983, p. 116)

contexto científico de pertenencia (Dogan, M. y Phare, R. 1993, p. 19). En este caso, las prácticas formativas persiguen que todo producto alcanzado contribuya explícitamente a actualizar de manera permanente y creativa la base del conocimiento, situando su acción en un sentido más instituyente.

En el primer caso, la comunidad científica es entendida como el espacio donde los que ahí se reúnen, lo hacen en función de acuerdos preestablecidos sobre los objetos de estudio que reconocen como propios, y es en función de tales acuerdos que se identifican como parte de dicha comunidad. En este caso, es en el conocimiento institucionalizado donde se agotan las posibilidades de explicación de la problemática de lo social.

Esta idea de comunidad está determinada por la afiliación institucional de sus miembros, ya sea a un determinado dominio disciplinario afín a su objeto o bien, por su identificación con determinados temas de estudio. Es una comunidad donde lo social y los procedimientos de abordarlo, están organizados y mediados por intereses específicos formalmente reconocidos por todos los que forman parte de ella; intereses institucionales y de poder, ajenos a los propiamente científicos. Es un "...dejarse guiar por los problemas lógicamente inherentes a, y las potencialidades metodológicamente determinadas por, un 'paradigma' común a un grupo de científicos (de una comunidad científica) que por consideraciones de uso práctico...Se preocupan por la solución de problemas lógicos, y su escala de prioridades es y tiene que ser (para que sea una ciencia valiosa) determinada por las cualidades intelectuales intrínsecas del problema, y no por su utilidad práctica." (Ben-David, J. 1980, p. 180)

En esta primera perspectiva, figura la idea de comunidad científica entendida como un conjunto de sectores sociales establecidos y distribuidos formalmente, de acuerdo a los respectivos núcleos y/o objetos de estudio reconocidos y legitimados por la ciencia institucionalizada; una comunidad organizada en torno a disciplinas y/o a "paradigmas". Son entendidas como comunidades segmentadas y diferenciadas sólo por su pertenencia a un dominio disciplinario o temático; cada una centrada de manera particularizada en el estudio ya sea de la sociedad, de la conducta, del hallazgo histórico, de las costumbres, de la enseñanza, entre muchos otros.

En el caso de la segunda perspectiva, la idea de comunidad que se mantiene en los procesos de formación para la investigación concibe al acervo científico, social e históricamente producido, no como un sistema único, o un conjunto de sistemas cerrados para explicar el presente, sino más bien como diversas propuestas de razonamiento

posibles para acercarse a la particularidad de los actuales fenómenos sociales. Son propuestas cuyas condiciones socio-históricas de origen, las acreditan para propiciar en el presente un pensamiento crítico sobre los múltiples escenarios de futuro acerca de lo social. En este caso, la observación del presente es situada en la perspectiva del contexto del conocimiento social producido, haciendo un uso crítico y reflexivo de los recursos del razonamiento históricamente construido.

2.2 Comunidad de docentes e investigadores

Sobre cualquier otro parámetro, es la estructura institucional la que determina las posiciones ocupadas, los propósitos perseguidos y las tareas de los actores en los que recae el ejercicio de la formación doctoral. En la medida que los procesos formativos operan más desde la experiencia docente que de la investigativa, el heterogéneo grupo de actores formadores (profesores e investigadores) se define más como un gremio laboral uniforme, cuya actividad se organiza en torno a las disposiciones normativas propias de la institución educativa. Un gremio identificado con las prácticas tradicionales de enseñanza-investigación escasamente cuestionadas, y donde la línea que separa el oficio de enseñar del de investigar se diluye abriendo paso a prácticas dirigidas más por aquéllos fines normativos que aseguren el óptimo funcionamiento de la institución educativa.

Esta comunidad-gremio es depositaria de los discursos disciplinarios que respaldan a las prácticas docentes y de investigación; discursos ceñidos a las fronteras disciplinarias, arraigados a sus respectivos núcleos disciplinarios, y ocasionalmente posicionándose en los puntos de intersección donde confluyen distintos dominios disciplinarios. En este punto, la distinción entre comunidad-gremio y comunidad de conocimiento, marca dos perspectivas con finalidades distintas y sentidos opuestos con respecto a: las posiciones ocupadas frente al conocimiento y al mundo institucional, los propósitos perseguidos, y las tareas desempeñadas en los procesos formación doctoral.

En la perspectiva de la comunidad de conocimiento, docentes e investigadores comparten un compromiso común en los procesos de generación de saber, aunque a cada uno correspondan funciones distintas. Para la docencia el saber acumulado es considerado como herramienta y como medio para recuperar su historicidad, siendo su propósito la transmisión del conocimiento; esto permite que los contenidos acumulados como información sistematizada sean recuperados en el contexto que les da origen. Por su parte, la investigación cumple con la tarea cognitiva de innovar sobre la base de un

conocimiento disponible, y de una realidad social cambiante; su desafío radica precisamente en enfrentarse a lo real como contenido posible, como una forma de conciencia abierta al movimiento de la realidad. (Zemelman, H. 1987)

2.3 La institución educativa y las políticas públicas

En los procesos de formación de doctores la institución educativa es la estructura que respalda la ejecución de la experiencia formativa en todos los ámbitos de acción: administrativo, cognitivo y operativo. La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, actúa sólo como un recurso adicional para el logro de tales fines asegurando con ello, su eficiencia administrativa y organizativa.

La institución educativa y en particular la educación superior, ha transitado por periodos en los que se han registrado importantes cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos; sin embargo y a pesar de los esfuerzos realizados por adecuarse a las nuevas demandas, los resultados obtenidos no se han visto acompañados de modificaciones significativas en cuanto a su estructura y organización interna. Múltiples son los discursos que han coexistido dentro y fuera de estas instituciones, discursos –en ocasiones poco compatibles entre sí- que en ocasiones las han afirmado en cuanto a sus fines y modo de operar, y en otras más bien los han cuestionado. El efecto de tales discursos en los procesos cotidianos de formación es diferencial, y depende de la fuerza política que les imprime el sector del que provienen; encontramos discursos provenientes del aparato gubernamental, de los diversos dominios disciplinarios, de la tradición docente, de la administración escolar, de la vida cotidiana académica, e incluso del mundo ocupacional y laboral.

A la influencia ejercida por tales discursos se suma el conjunto de normas y disposiciones que aseguran tanto el cumplimiento de cada una de las etapas formativas de los futuros doctores, como la regulación de la actividad de profesores e investigadores, estos últimos en su acepción de gremio laboral. Para el doctorado, el principal objetivo de la institución es alcanzar niveles de eficiencia terminal, metas que se traduzcan en: primero, un número cada vez mayor de doctores graduados, y segundo, incorporando de una manera convencional, los actuales recursos tecnológicos en todos los ámbitos institucionalizados de formación.

La tendencia de una gestión institucional basada en prácticas y productos tangibles, ha promovido el crecimiento de un mayor número de formaciones doctorales de tipo fragmentario es decir, generaciones de doctorandos cuya formación se ciñe a: la

asimilación del contenido ofrecido por los programas, a las demandas de coyuntura del sistema educativo, a la heterogeneidad de planes y programas de estudio, y a las posibilidades cognitivas de quienes tienen a cargo la formación. En esta perspectiva, los resultados de la formación, perceptibles en buena medida en los trabajos de tesis, muestran hasta qué punto la segmentación del capital de conocimiento disponible, y la rigidización de las fronteras prevalecientes entre dominios disciplinarios, continúa siendo la directriz de los procesos formativos.

La institución educativa es el espacio donde convergen prácticas provenientes de distintos espacios de la vida social, asimiladas y orientadas por las disposiciones provenientes de la demanda social y científica del mundo actual. Atendiendo a la magnitud y variabilidad de dicha demanda, las instituciones de educación superior difícilmente se encuentran en la posibilidad de abarcar todos los campos de conocimiento, aunque sí cuentan con la capacidad para delimitar esferas de la vida social donde su incidencia, a través de la formación de profesionales y de investigadores, puede asegurar el logro de resultados. Sin embargo, en esta coexistencia de prácticas provenientes de diversos grupos sociales, la interacción de patrimonios y de experiencias da lugar a situaciones de distinto tipo con respecto a:

- La posición sostenida por el investigador-formador ante: su núcleo disciplinario de origen, su ámbito de especialidad, la diversidad de perspectivas asumidas por resto de profesores e investigadores, y los desafíos pedagógicos que le plantea su práctica como formador de investigadores.
- La experiencia de un profesor-formador situado más en el terreno de intersubjetividad a la que se encuentra ligado por una práctica cotidiana que lo sitúa, por un lado, frente al alumno, su disponibilidad, su conocimiento previo y sus expectativas; y por otro, ante un saber profesionalizado, la mayor de las veces aprendido y asumido como producto de proceso acumulativo y evolutivo gradual y progresivo.
- La predisposición del alumno por ser el actor más sensible a una gran variedad de demandas disímiles, y lejanas a las dudas básicas propias de su condición como sujeto en formación.
- La heterogeneidad de actores que ocupan puestos en la administración, y que son los más ajenos a las trayectorias de profesores, investigadores y estudiantes, a quienes de algún modo gobiernan.

Además de su sinergia con las transformaciones sociales, se espera que las instituciones de educación superior implementen nuevas formas para actualizarse, y plantearse metas renovadas con respecto a: los cambios introducidos por las tic, y sus implicaciones en los procesos de generación de conocimiento; la puesta en marcha nuevos mecanismos institucionales que la re-posicionen en el contexto de las instituciones de cultura, y por último, su responsabilidad frente la tarea de formar de manera diferenciada, profesionales e investigadores capaces de situarse en situaciones cada vez más complejas, que les exigen un alto grado de competitividad.

De este modo, la institución educativa se enfrenta al desafío de constituirse como una plataforma social con la capacidad suficiente para distinguir, de acuerdo a la naturaleza de los que ahí interactúan, los ámbitos de competencia y los criterios de distribución de funciones y responsabilidades entre los actores involucrados en las tareas de generación y aplicación de conocimiento. Contar con una perspectiva amplia, dinámica, y con escenarios de proyectos de futuro como institución educativa, asegurará un óptimo aprovechamiento de los recursos informáticos, y de los medios de comunicación actuales; su capacidad institucional para incidir en lo social, cultural y cognitivo, quedará garantizada por la utilidad específica que a cada sector le demande su práctica cotidiana.

2.4 La planta académica local

A diferencia de la idea de comunidad científica y de comunidad de profesores e investigadores antes expuesta, el grupo de profesores e investigadores aglutinados en un programa institucional de formación doctoral es portador significaciones de mayor relevancia, precisamente por ejercer una acción directa en los procesos interactivos.

Las tareas formativas desempeñadas por profesores e investigadores son frecuentemente asumidas como un intercambio de discursos académicos y no académicos, cuyo alcance y efectos no trascienden el espacio formal de las instituciones de educación superior. No obstante y como ya se ha señalado, en el entorno institucional confluyen intereses provenientes de grupos e individuos vinculados con redes institucionales de diversa procedencia, e identificadas con prácticas ya sea de formación de profesionales o bien, de investigación. Cualquiera que sea la red institucional de origen, lo relevante es el sentido que profesores e investigadores asignan a sus acciones con el fin de lograr los objetivos personales (de prestigio, reconocimiento y una buena reputación) o de conocimiento (replanteamientos epistemológicos, trasgresión de fronteras

disciplinarias); de tales elecciones dependerá la relación que establezcan con aquéllos con quienes comparte el espacio institucional de formación.

Por su influencia directa en los procesos formativos, estos grupos funcionan como entidades donde se dirimen intereses, prestigios individuales e incluso, posiciones histórica e institucionalmente reconocidas. Esta negociación y ajuste de intereses en juego, está presente también cada una de las etapas y momentos del proceso formativo, prevaleciendo la búsqueda de una mayor autoafirmación y legitimación ante el grupo de profesores e investigadores involucrado en el programa institucional de pertenencia.

Son actores –profesores e investigadores- institucionalmente agrupados por intereses no sólo de tipo utilitario sino también, de naturaleza cognoscitiva; estos últimos más motivados por el deseo de auto-legitimar su pertenencia a un segmento de un dominio disciplinario, así como su posicionamiento en un ámbito de especialización altamente fragmentado. En esta lucha por distinguirse del resto de académicos, se desdibujan los contornos que puedan existir entre las aspiraciones personales, los antecedentes de formación previa, y las exigencias institucionales requeridas para evaluar su desempeño. Como actores directamente responsables del proceso formativo, este grupo de individuos tiene la posibilidad de autodefinirse en razón de la búsqueda de un conocimiento crítico y reflexivo cuyo alcance, además de traspasar los habituales marcos descriptivos y explicativos de lo social, fortalezca los actuales esquemas de razonamiento que operan en los procesos institucionales de formación. Es el caso de actores convencidos de la necesidad de desarrollar, a través de los procesos de formación para la investigación, una percepción conocedora de la pluralidad de propuestas de generación y uso del conocimiento; una convicción que estimule por un lado, la experiencia de profesores para comprometerse en la recuperación de la historicidad del conocimiento producido, y por otro, la percepción de investigadores enfocada a lo real en movimiento como contenido posible de la formación. Ambos escenarios representan un punto de partida para el diseño de una plataforma pedagógica donde profesores e investigadores esclarezcan el sentido y la pertinencia de los objetivos de conocimiento en los procesos de formación, como lo son: los contenidos de aprendizaje, las propuestas conceptuales, y las metodologías de aprendizaje.

2.5 El tutor o director de tesis

La actividad desempeñada por del tutor o asesor de tesis de doctorado se define y se desarrolla tanto en el entrono delineado por la docencia universitaria, como en apego a

sus formas de reproducir e institucionalizar patrones culturales sobre el conocimiento. En esta perspectiva, la actividad del tutor es emprendida no como un quehacer propiamente científico, sino más bien como una práctica de tipo ocupacional.

El tutor se erige como un “experto muy productivo” en su compartimiento de realidad, donde su inteligencia uniformiza lo complejo y fracciona los problemas; reproduce un patrón de autoridad que, además de ocultar las deficiencias de su formación y experiencia, las traslada al alumno como carencias de éste. Su alcance cognitivo como tutor o asesor de tesis se ajusta al ejercicio rutinario de prácticas en las que se cruzan expresiones de distinto origen: la de una experiencia estrechamente vinculada con ejercicio profesional, la de una docencia practicada de preferentemente en la formación inicial o profesional, y por último, la reconocida institucionalmente como la idónea en formación para la investigación.

A estas condiciones se suma el estatus y el reconocimiento que institucionalmente recaen en la figura del tutor, situación que contribuye a que su relación con el alumno se mantenga asimilada a los fines normados tanto por la disciplina de pertenencia, como por el fragmento de realidad en el cual el tutor-asesor se reconoce y es reconocido como un especialista.

La labor del tutor suele mantener la capacidad de reflexión del alumno dentro de lo esperado y marcado por las pautas formales instituidas, y a las que él mismo identifica como parte de su espacio de auto-legitimación. Una inercia que no afecta las formas habituales de pensar la realidad social, y un proceso interactivo donde el "acompañamiento" del tutor cumple la función de reproducir los usos “adecuados” de los recursos teóricos, metodológicos y técnicos, considerados por él y respaldados por su experiencia institucional, como los de mayor peso y relevancia.

A diferencia de esta visión convencional -favorecida por la institución- se perfila otra donde el tutor o asesor de tesis se distingue por una capacidad cognitiva de apertura, definida más por su vínculo con los procesos de generación de conocimiento, que por los normados por la institución y la búsqueda de prestigio. En este caso, el tutor-asesor se proyecta como guía para que el alumno reflexione a profundidad sobre la complejidad y multi-referencialidad de los objetos de estudio, impulsándolo a cruzar los límites convencionales impuestos a los distintos dominios disciplinarios. Un esfuerzo que conduce al alumno no sólo a analizar el alcance interpretativo de los conceptos provenientes de las teorías y métodos disponibles, sino también para situarse frente a la

complejidad de la realidad social.

En este caso, el propósito de la tutoría es habilitar al estudiante a construir teóricamente la realidad donde queden comprendidos los múltiples contenidos de significación involucrados en los fenómenos de la realidad social investigada. Su cometido es promover en el estudiante un permanente ejercicio de reflexividad dirigido a desarrollar y afinar habilidades de pensamiento, hacerlas significativas y operantes en distintas situaciones.

En esta perspectiva, la tarea del tutor es doble:

a) Habilitar al estudiante para superar los obstáculos de conocimiento que se interpongan en la construcción de objetos de estudio; una tarea que incluye: primero, distinguir el tema de interés sobre el que se pretende trabajar, así como el conjunto de problemáticas asociadas que sobre el mismo tema puedan formularse; segundo, identificar los puntos de articulación entre las problemáticas identificadas en torno a un tema a fin de que, en el momento de elegir como objeto de estudio -es decir, una problemática entre las muchas otras posibles- no se pierda de vista la perspectiva de un todo articulado y por ende, complejo;⁶ tercero, seleccionar aquél material capital teórico que, además de permitirle establecer contacto con la realidad que pretende investigar, le permita establecer criterios de pertinencia y aplicabilidad de los distintos métodos, y sus respectivas unidades conceptuales; por último, cuarto, asegurar la coherencia interna de todo el proceso de modo que la interpretación del material de campo, de cuenta de un conocimiento provisional sobre una realidad social cambiante que se proyecta al futuro en distintas direcciones posibles.

b) Mantener una coherencia metodológica óptima a lo largo del desarrollo de la

⁶ En este proceso de identificación de objetos de estudio, tutor y alumno reflexionan sobre realidad social en distintos niveles de abstracción. Mientras un tema de estudio hace referencia a grandes representaciones y estructuras, una problemática abarca más bien procesos específicos y delimitados. Una problemática se remite siempre a alguna(s) dimensión(es) particular(es) de los fenómenos o procesos que acontecen en la realidad social, y aunque ofrezca una mayor delimitación sobre los fenómenos de referencia, su planteamiento encierra un importante grado de abstracción. (Zemelman, H. 1996) Una problemática define un recorte singular de un proceso social más amplio, aunque suele distinguirse de otras problemáticas afines, por la especificidad del conjunto de relaciones sociales en ella contenidas. Cualquiera que sea la problemática de estudio elegida, ésta no puede ser aislada del todo articulado del que forma parte. Es ahí donde tutor y alumno establecen entre sí, y con la realidad social estudiada, una distancia óptima que les permita: al tutor, continuar abriendo escenarios cognitivos y de realidad posibles y, al alumno, asumir la responsabilidad contraída por las elecciones por él efectuadas.

investigación, un tema tratado con detenimiento principalmente por Bourdieu (1985), y Dogan y Phare (1993). Los autores se refieren a la relación de implicación entre teorías, métodos, conceptos y resultados, y a la articulación de todos los dispositivos desplegados por tutor y alumno en el proceso de investigación; dispositivos que pueden ser seleccionados de distintos dominios disciplinarios en función de lo requerido por el estudio particularizado de la problemática que se investiga.⁷

2.6 La planta estudiantil

La heterogeneidad de la población estudiantil de nivel doctorado en ciencias sociales se manifiesta en términos de su formación, intereses y expectativas de futuro. Para esta población, realizar un doctorado representa la mejor opción tras finalizar los estudios profesionales; una inclinación animada por la inercia reforzada en el largo recorrido a través del sistema educativo o bien, por la aspiración para contar con mayores credenciales, y acceder o contar con un espacio o una promoción laboral.

La condición de estudiante de doctorado encierra varios significados compartidos, algunos de ellos son: la conveniencia de contar -después de un determinado número de años de estudio- con el reconocimiento y el prestigio social e institucional al poseer el máximo grado de estudios; que para obtener tal grado, no es imprescindible una experiencia formativa consolidada en el ámbito profesional de procedencia, ya que la realización de una tesis doctoral dependerá de una abundante recopilación y lectura de material bibliográfico sobre algún tema de interés, en el que seguramente concurrirán los conocimientos previos y los intereses individuales del asesor y del estudiante; que una vez cubiertos tanto los requisitos establecidos por la institución de adscripción del programa doctoral al cual el alumno pretende acceder, así como las exigencias individuales y de conocimiento formuladas por el tutor o asesor de tesis, el producto de la formación queda asegurado para ser posteriormente reconocido institucional y

⁷ El tutor es el encargado de advertir al alumno sobre la posible interacción entre teorías (Dogan, M. y Phare, R. 1993, pp.171-177) provenientes de distintas disciplinas. La capacidad reflexiva, la imaginación y la creatividad que tutor y estudiante depositen en las tareas de selección y remodelación de tales aparatos teóricos, les permitirá construir síntesis innovadoras sobre la problemática social investigada. De igual forma, una selección coherente de los distintos métodos y procedimientos técnicos, les permitirá determinar su pertinencia como instrumentos que garanticen un acercamiento idóneo a la problemática investigada. Por último, el análisis de conceptos y la construcción de categorías que tutor y alumno logren, estará sujeto al papel que tales conceptos y categorías juegan, ya sea en el discurso científico, o en el lenguaje común cotidiano.

socialmente.

Aún cuando el interés de obtener un doctorado está asociado a la obtención de un grado académico superior, la motivación del estudiante descansa más en un deseo de mejorar el desempeño docente, que en lograr una habilitación en tareas de investigación. Incluso, la organización institucional de la vida académica propia de las instituciones universitarias, influye decisivamente en la regulación no sólo de las expectativas inmediatas y de largo plazo del estudiante sino también, en el contenido y en el proceso de su formación a lo largo de sus estudios de doctorado.

La formación doctoral diseñada por la institución, distingue como parte sustantiva del aprendizaje, el desarrollo de habilidades específicas y observables en tiempos y espacios institucionales bien delimitados; en ellos, tutor y alumno plasman sus avances y resultados, lo que más adelante permitirá evaluar a la experiencia formativa como un logro compartido. Al ser portadora de una representación objetivada del conocimiento, la institución establece que el alumno lo adquiera en plazos preestablecidos, secuenciales y fijos; periodos cuantificados en créditos, semestres y años, desplegados en un tiempo continuo que no de lugar a interrupciones, suspensiones o abandono.

Con diferencias poco perceptibles, la mayor parte de la población estudiantil de doctorado perfila sus intereses en dos direcciones. Una más imitativa y preocupada por reproducir los patrones de aprendizaje ofrecidos por la institución escolar, incluidos los del propio asesor o director de tesis -aval del grado perseguido. Otra es la caracterizada por la receptividad y la crítica con respecto a la información suministrada por la institución y por el asesor; una dirección tomada por una población estudiantil más conciente, tanto de la mediación a la que están expuestos los contenidos de aprendizaje, como de la diversidad formativa del profesorado que lo acompaña a la largo de su trayectoria como estudiante.

A diferencia del estudiante cuyo razonamiento está delimitado por las pautas de formación institucionales, se encuentra el estudiante abierto a las posibilidades ofrecidas por una experiencia creativa, un estudiante con la capacidad de reconocerse y posicionarse de manera conciente, crítica e individual en el contexto de una formación doctoral instituida. Conocedor de su propio condicionamiento institucional -adquirido a través de su escolarización-, el estudiante se encuentra dotado para distinguirse como un actor que hace de su experiencia un recurso para revertir la rutina de enfrentarse al conocimiento objetivado, y dar un nuevo sentido a su formación; un estudiante que se

observa en perspectiva, como un individuo sensible a la necesidad de reemplazar hábitos lineales de aprendizaje, por esquemas propios y dinámicos de pensamiento.

2.7 El plan y los programas de estudio

El plan de estudios es la representación material de la propuesta de formación doctoral; el respaldo institucional con el que cuenta, lo hace viable y plausible gracias a su ordenamiento en programas de seminarios y de contenidos temáticos o disciplinares, distribuidos todos ellos en los tiempos institucionales, es decir, semestres, número de horas y créditos. En la práctica, tales disposiciones operan en distintas direcciones no compatibles entre sí: a) regulando la cantidad y tipos de contenidos de estudio enfocados a determinados ámbitos y alcances de intervención institucional y social; b) concibiendo al entorno social instituido y a los contenidos disciplinares, como universos cerrados de conocimiento y de formación; c) como una articulación de conocimientos fundada en la negación de lo universalmente establecido como válido. Esta última como una estrategia -opuesta a las dos anteriores- de apertura al movimiento y a la complejidad de la realidad social, así como al uso crítico del capital de conocimiento disponible; ambos, recursos que afianzan al conocimiento como un producto de carácter reflexivo proyectado hacia un horizonte de posibilidades de futuros sobre los social.

Los dos primeros casos, apuestan a una formación de doctores enfocada a problemas del entorno institucional inmediato, inclinada por el estudio de los temas de moda o de coyuntura más concurridos por comunidades de docentes e investigadores que forman parte de las instituciones educativas formadoras.

El tercer caso difiere de los anteriores, ya que en la relación existente entre las unidades formales del plan de estudios se da prioridad a dos condiciones: a) a situar los contenidos especializados en el contexto de origen del acervo de conocimiento históricamente generado y disponible para el estudio de lo social, un saber que se extiende más allá de los límites del conocimiento instituido; y b) a considerar las exigencias propias del quehacer científico de las ciencias sociales, distinguiendo que los tiempos requeridos por cada una de estas unidades de estudio -la selección y organización de sus respectivos contenidos-, difieren de los establecidos por la normatividad tanto institucional como de la científica -y que aplica para las ciencias naturales y exactas. Este deslinde afecta al proceso formativo en sus distintos momentos.

-El diseño del proyecto de tesis en ciencias sociales, constituye una de las principales tareas formativas del doctorado; su elaboración requiere de un

considerable periodo de reflexión que difiere del destinado en otros campos de las ciencias exactas y naturales. La razón es que para estas últimas es imperioso reconocer los resultados previamente producidos y ampliamente acreditados en un campo de especialidad, condición para formular un tema de tesis con un alto grado de precisión y objetividad. En cambio, para las ciencias sociales, no hay cabida a conocimientos “últimos” e “inobjetables”, ya que una de las particularidades de este conocimiento es precisamente su correspondencia con la dinámica de los procesos sociales, históricos, educativos, políticos, etc. procesos en constante movimiento y transformación.

-La elección de un tema o problema de investigación en las ciencias naturales y exactas, remite a fenómenos que dependen de manera tangencial de las contingencias provenientes de los grupos sociales, al punto de poder ser identificado como un acontecimiento que se repite sin variaciones sustanciales en distintos contextos, y sin que las variantes específicas invaliden su pertinencia científica y su consecuente relevancia para cualquier tipo de sociedad. En cambio, la elección de un tema o problema de tesis en ciencias sociales, remite a la necesidad de delimitar fenómenos sociales particulares que, por su condición de irrepetibles, orientan su atención hacia una problemática delimitada socio-históricamente por la coyuntura, así como por su contexto social; en este caso, la relevancia social de sus resultados se expresará en la capacidad reflexiva depositada en el estudio de la complejidad de tales procesos sociales.

-Mientras en las ciencias exactas y naturales la investigación doctoral se sustenta en un acucioso trabajo de experimentación donde el orden y secuencia de etapas de trabajo pueden ser claramente establecidas y diferenciadas, en las ciencias sociales enfrentar al alumno al estudio de realidades sociales cambiantes, encierra la necesidad de acercarlo al conocimiento de las condiciones que dan origen a los conceptos de la teoría social disponibles. Un acercamiento crítico cuyo propósito es habilitarlo para identificar su alcance heurístico y al mismo tiempo, hacerlos significativos y operantes para el estudio de las nuevas situaciones.

-La duración de un proyecto de investigación doctoral en las ciencias exactas y naturales dependerá de los resultados parciales objetivamente alcanzados, sin que la sistematización y las características del producto o resultado final obtenido

requieran de tiempos adicionales para considerarlo como concluido. En el terreno de las ciencias sociales el establecimiento de “etapas” o la distinción de “resultados parciales”, son pautas que no pueden ser generalizadas para todos los tipos de investigación, ya que los tiempos destinados a la elaboración conceptual están sujetos a procesos de reflexión más no de experimentación.

La formación doctoral como espacio de la vida social e institucional está mediada por un conjunto de significaciones sobre la idea de generar y aplicar conocimiento; en ella interviene la inter-subjetividad de los distintos actores -profesores, investigadores y estudiantes-, quienes ocupan distintas posiciones con respecto al campo científico, al entorno institucional, y a la realidad social y cultural. De ahí que el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de planes y programas de formación de doctores en los diversos dominios de las ciencias sociales, sean prácticas de intervención comprometidas con un capital de conocimiento y con una realidad social inacabada y en permanente movimiento.

2.8 Los productos de la formación: la tesis

Como producto cultural e institucional, la tesis doctoral es socialmente percibida en términos de Morles, V. como “una obra intelectual relevante”; es el producto de un proceso de formación instituido en ocasiones más identificado con la experiencia institucional, y en otras con la científica. Aunque ajustado a la experiencia de cada actor involucrado en el proceso de formación, en la tesis de doctorado se sintetiza un aprendizaje social, cultural, institucional y cognitivo sobre lo social. En la tesis, convergen de manera explícita e implícita representaciones objetivadas sobre la formación y la investigación, destacando entre las más importantes las relacionadas con los siguientes rubros: el propósito de la formación para la investigación social; los intereses y estilos de trabajo de los actores involucrados en el intercambio de información temática, teórica, metodológica y empírica y, por último, los elementos cognoscitivos provenientes de los distintos campos de conocimiento involucrados en el estudio de lo social.

Aún frente a la diversidad de concepciones existentes sobre la tarea de investigación -eje de la formación doctoral-, la tesis es socialmente considerada como el principal referente de la formación, es el instrumento que permite evaluar la habilitación lograda por el estudiante en el oficio de investigar. No obstante, los principales desacuerdos se plantean al intentar desentrañar el significado de "rigor" que la tesis debe demostrar. Los

argumentos más destacados son los siguientes:

- La tesis como producto de la formación doctoral es entendida como un resultado reconocido y legitimado por la institución, por un plan de estudios, por un tutor y una planta académica. Bajo esta pauta, el rigor tiene que ver con el cumplimiento en tiempo y forma, de los requisitos institucionales a los que debe ajustarse como producto final de la formación (la tesis), así como con una abundante y sistemática compilación de teorías, métodos y técnicas, dispuestos en torno a un tema general considerado como *relevante* en función del plan de estudios, y de quienes ahí participan.
- La tesis percibida como promotora de conocimiento, pero de un tipo de conocimiento que no necesariamente es resistente a la crítica, ya que sólo da cuenta de un acercamiento particularizado de la realidad social. En esta acepción, el rigor de la tesis queda asegurado por el despliegue de una gran variedad de plataformas argumentativas, y enunciados provenientes de los diversos dominios disciplinarios, de sus intérpretes, interlocutores, e incluso, de sus repetidores. Un “rigor” limitado al discernimiento de un segmento de realidad “aprehendida teóricamente” (Zemelman, H. 2005)
- La tesis doctoral concebida como el producto de un proceso de formación reflexiva que se inscribe en el marco de la complejidad de la problemática social estudiada. Una experiencia crítica de coherencia y reflexividad para la reconstrucción de lo real como experiencia única; su propósito es recuperar -en el contexto de un todo complejo articulado- la especificidad, la historicidad y el potencial de futuro del fenómeno social estudiado. En este caso, la tesis se desempeña como un producto cultural e institucional propio del espacio científico, y como el resultado de una formación respaldada por procesos afines a la experiencia científica que cuestiona lo habitualizado, lo legitimado y lo institucionalizado (Berger, P y Luckmann, T. 1983, pp. 66-91)

Como certificación institucional la obtención del grado de doctor, como máximo grado escolar, representa para quien lo ostenta contar no sólo con un prestigio social sino también, con condiciones de movilidad laboral ventajosas. La posibilidad de publicar la tesis, o de obtener el reconocimiento institucional como lo puede ser la obtención de algún premio o reconocimiento, son logros adicionales a los que se puede aspirar una vez concluida la tesis y con ella, la formación doctoral.

A diferencia de los significados arraigados a la experiencia institucional, es desde la perspectiva científica que la conclusión de la tesis doctoral y del proceso formativo se perfila como posibilidad de transformación e innovación en el conocimiento. Esto permite despejar dudas y ambigüedades -definidas por Morles, V. como dogmas- acerca del valor y trascendencia de la tesis doctoral como algo distinto a la simple representación del mundo objetivado sobre lo social. Tal esclarecimiento incluye las siguientes precisiones: a) Que la investigación se constituye en el fundamento de la tesis doctoral, situación que, b) asegura su condición como obra original con un alto impacto social y científico. c) Que la construcción teórico-metodológica elaborada para el desarrollo de la investigación de tesis doctoral, no se limita a la mera aplicación del método científico ya que la selección, diseño y aplicación de metodologías específicas involucra una toma de decisiones epistemológicas con respecto al objeto de estudio. De ahí que, d) la tesis puede ser considerada como una obra original, siempre y cuando quede explicitada la posición que el problema estudiado ocupa en el contexto de una realidad social en movimiento. En la medida que la tesis cumpla con estos requisitos, e) el trabajo realizado para obtener el grado de doctor será exclusivo de los niveles académicos más altos establecidos por la institución educativa.

Respaldada por la experiencia científica, la tesis doctoral entraña tanto el conocimiento especializado de su autor –adquirido a lo largo de su trayectoria institucional y cognitiva de formación-, como el conocimiento proveniente del contexto social, científico y cultural; de ahí que la selección, organización y articulación de los contenidos de la tesis, den cuenta suficiente del grado de competencia alcanzado por su autor tanto en el oficio de investigar, como para producir una obra de impacto científico y social. Mancoksky, V. (2009) define a la tesis doctoral como producto de un trabajo intelectual que abarca al menos tres dimensiones:

- primero, la experiencia individual que modifica la condición del sujeto-estudiante, sufriendo un cambio identitario significativo al convertirse en el “autor” de la obra producida;
- segundo, una práctica que se construye en arreglo a un vínculo formal pero bien diferenciado con el tutor que guía “la lógica temporal de la investigación y la lógica de la escritura de la tesis”;

- tercero, “una producción escrita que encierra la condición de ser examinada” por especialistas del ámbito de conocimiento donde se inscribe la obra producida. (p. 202)

La convergencia de subjetividades de diverso orden cuyas fronteras son difíciles de deslindar, es quizá el principal rasgo que define al proceso de elaboración de la tesis. No obstante, tal inter-subjetividad no representa necesariamente un obstáculo para garantizar el impacto social y científico de la formación doctoral y de sus productos, aunque sí plantea a los actores involucrados, la necesidad de situarla en una realidad abierta a un horizonte de posibilidades de sentido. Esta condición permitirá a los actores de la formación, efectuar aquellas elecciones epistemológicas, cognitivas, culturales e institucionales que resulten más pertinentes a lo largo de su experiencia formativa.

Reflexión final

En este trabajo hemos optado por distinguir los distintos espacios y momentos involucrados en la formación doctoral, tanto como dimensión formal-institucional, como en su condición de quehacer científico. Hemos intentado mostrar cómo los efectos potenciales de una formación crítica se proyectan hacia un futuro de posibilidades, a un horizonte que se construye gracias a la intervención de un individuo autónomo y capaz de enfrentar problemas y desafíos del conocimiento. Un individuo preparado para posicionarse en el mundo desde diferentes perspectivas, detentando una mayor capacidad para dar sentido de unidad y de coherencia al conocimiento y a su manejo en situaciones distintas. (Wuthnow, Davison, Gergesen y Kurzweil 1988, p. 240)

Hemos insistido en la importancia de la reflexividad como forma de razonamiento indispensable en la investigación y en los procesos de formación doctoral. Un recurso cognitivo que no se agota en los preceptos normativos establecidos por las instituciones, por las comunidades académicas, y por los grupos de profesores e investigadores, sino como una herramienta que habilita a los actores para reconocer y estudiar tales límites institucionales, a fin de recuperarse como sujetos cognoscentes que ponen en juego su conocimiento sobre el mundo social, y así constituirse como agentes de cambio.

Hemos privilegiado la idea que la formación doctoral atiende más a los requerimientos de la investigación -caracterizada por privilegiar los procesos de razonamiento en la generación y aplicación de conocimiento-, que al propósito de ocupar posiciones

ventajosas y de prestigio en el mundo laboral. De igual forma, nos identificamos con la idea de que la tesis no se define sólo como un tipo de producción escrita -considerando que no se refiere a algún documento publicado o galardonado- sino a una experiencia formativa de tipo cognoscitivo, reflexivo y creador. Afirmamos que la excesiva sistematización y el refinado acopio de teorías y conceptos, de procedimientos y de instrumentos técnicos seleccionados al margen de la complejidad socio-histórica del objeto de estudio, hace del aprendizaje en el nivel de doctorado una tarea que se queda atrapada en la inercia y la repetición.

Concluimos afirmando que la formación en investigación involucra tanto lo institucional como lo epistemológico; pensar en hacer o generar productos de investigación, así como formarse en y para la investigación, son aspiraciones que históricamente han dependido del cumplimiento de condiciones sobre las que aún existe muy poco o nulo acuerdo.

Referencias Bibliográficas

ALBORNOZ, O. (2010). Factores que influyen y condicionan la alta y baja tasa de productividad académica en América Latina y el Caribe. Recuperado agosto, 13, 2015 de <http://www.innovaven.org/quepasa/tecpol5.pdf>

APPADURAI, A. (2007). La globalización y la imaginación en la investigación. Recuperado julio, 23, 2015 de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/GLOBALIZACION%20E%20IMAGINACION.pdf>

ATTARA, J. y LUCHESI, S. (2005). Globalización, Región y Universidad: el desafío de la innovación, Recuperado octubre, 02, 2015 de <http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/rcicso/article/view/971/804>

BEN-DAVID, J. (1980). El empresariado científico y la utilización de la investigación. En B.

BERGER, P. LUCKMANN, Th. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BOURDIEU, P. (1985) *El oficio de sociólogo*. Ciudad de México: Siglo XXI

DOGAN, M. y PHARE, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales*. Ciudad de México: Grijalbo.

MANCOKSKY, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? *Revista Argentina de Educación superior*, 1(1), 201-216. Recuperado marzo, 15, 2015 de <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado.pdf>

MARTÍN-BARBERO, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, *Revista Iberoamericana de Educación*, (32). Recuperado mayo, 30, 2015 de <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>

MORLES, V. (1996). El grado de doctor: historia y estado actual. Recuperado mayo, 31, 2016 de <http://docplayer.es/3113960-Los-doctores-y-el-doctorado-historia-y-algunas-propuestas.html>

PORTES, A. (1996). Las ciencias en conflicto: tipos y funciones de la transgresión interdisciplinaria. *Estudios Sociológicos*, 15 (42), 595-626.

WUTHNOW, R., DAVISON H. J., GERGESSEN, A. y KURZWEIL, E. (1988). *Análisis Cultural. La obra de Peter Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*. Barcelona: Paidós.

ZEMELMAN H. (1987). *Uso crítico de la teoría*. México: Ed. Universidad de las Naciones Unidas y El Colegio de México

ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de Conocer, El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos y Centro de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas.