



Diálogos sobre educación. Temas
actuales en investigación educativa

E-ISSN: 2007-2171

dialogoseduccion@gmail.com

Universidad de Guadalajara
México

Moreno Bayardo, María Guadalupe; Jiménez Mora, José Margarito; Ortiz Lefort, Verónica
Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas
doctorales. Un encuentro de culturas

Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, vol. 1, núm. 1,
julio-diciembre, 2010, pp. 1-16
Universidad de Guadalajara
Zapopan, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553457070006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales.

Un encuentro de culturas

María Guadalupe Moreno Bayardo¹

gpemor98@gmail.com

José Margarito Jiménez Mora¹

Verónica Ortiz Lefort¹

Resumen

En este trabajo presentamos un doble ejercicio de construcción: el primero, realizado con la finalidad de precisar cómo se comprende, en tanto objeto de estudio de una investigación en proceso, la *relación entre culturas académicas, prácticas y procesos de formación para la investigación* en programas doctorales; el segundo, consistente en argumentar cómo es que este objeto de estudio puede ubicarse desde una *visión de lo educativo en la era global*. Hemos pensado sobre todo en dos tipos de lectores potenciales: por una parte, educadores e investigadores interesados en analizar los procesos de formación desde la perspectiva de las culturas académicas, y por otra, investigadores en formación interesados en comprender cómo se llega a construir un objeto de estudio, pero también en discernir si el objeto de estudio construido puede ser ubicado en el ámbito de la investigación educativa.

Palabras clave: culturas académicas, prácticas de formación, procesos de formación, formación para la investigación, programas doctorales.

Abstract

This intervention reflects on the relationship between academic cultures and the practices and processes involved in the development of doctoral researchers, and on how to view the issue from an educational perspective in our global age. Two groups of readers are targeted: One of them includes teaching staff and researchers with an interest in analyzing the development process of doctoral candidates from the point of view of their surrounding academic cultures; the other group comprises researchers-to-be as they strive to understand how an object of study is arrived at, and whether it belongs in the field of education studies.

Key words: academic culture, development practices, development processes, development for research, doctoral programs.

En el escenario de la investigación en educación, mirado como campo de conocimiento en construcción y desde luego como espacio en el que se forman investigadores, están presentes múltiples cuestionamientos

¹ Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara.

que han generado debates que aún no se han dirimido, algunos de ellos referidos a preguntas fundamentales como ¿qué es lo educativo? o ¿cómo se entiende lo educativo en la era global?, otros que suelen plantearse como retos de comprensión, sobre todo para los investigadores en formación, tales como ¿en qué sentido la construcción de un objeto de estudio es ante todo una tarea de orden conceptual? o ¿cuándo puede considerarse que un objeto de estudio es educativo? En este marco de cuestionamientos y sin pretender darles una respuesta exhaustiva o de carácter universal, en el presente trabajo se comparten dos ejercicios: uno de construcción del objeto de estudio en una investigación en proceso y otro de ubicación de ese objeto en una visión de lo educativo.

Dado su objetivo, este trabajo no sigue la ruta convencional de un reporte de investigación, porque no es tal, aunque su punto de partida es una investigación en proceso; está elaborado con la pretensión de ilustrar en un caso particular, la realización de dos tareas fundamentales: cómo se comprende, a medida que se construye, un objeto de estudio específico (la relación entre las culturas presentes en la vida académica, las prácticas y los procesos de formación para la investigación en programas doctorales) y cómo es que se argumenta su ubicación en el ámbito de la investigación en educación. La principal aspiración es que su contenido pueda convertirse en punto de debate e interlocución entre quienes compartimos la necesidad de buscar respuesta a cuestionamientos como los presentados más arriba, pero también para los investigadores en formación que se enfrentan al reto, tanto de construir un objeto de estudio, como de argumentar su ubicación en el campo de la investigación en educación.

El ejercicio de construcción del objeto de estudio Aproximación al concepto de cultura

Una primera aproximación al concepto de cultura remite al conjunto de significados sobre el mundo, la vida, el trabajo, las relaciones humanas, la educación, las instituciones, etcétera, que han sido construidos por los diversos grupos sociales en ámbitos macro (mundo, país, región, población) o micro (institución, familia, grupo, campo disciplinar), y que dan, a la persona que los comparte, la posibilidad de relacionarse, dar sentido a sus acciones y desenvolverse en un entorno social determinado. La idea misma de cultura supone que el ser humano vive y se desarrolla en diferentes ámbitos: familiar, institucional, poblacional, escolar, laboral, gremial, entre otros y, en cada uno de ellos va interiorizando, construyendo y reconstruyendo ciertos significados en forma compartida con quienes coexisten y se relacionan con él en cada ámbito. Aquí se habla de significados en un sentido amplio, pues en ese término se incluyen creencias, conocimientos, códigos, roles, mitos, tradiciones, valores y prácticas, todos ellos orientadores de las acciones y decisiones de los sujetos.

La interiorización, la construcción y la reconstrucción de significados a que se hace referencia, pueden ocurrir asociadas a diferentes planos de conciencia² y en periodos de tiempo sumamente variables. La cultura del núcleo familiar, por ejemplo, va permeando en el sujeto desde los primeros años de vida, en los que no tiene mucha conciencia de ese proceso y, con excepción de los casos de grave ruptura familiar (por separa-

² Expresión que hace referencia al grado en que la persona se da cuenta de que está viviendo procesos de interacción con otros que la llevan a interiorizar, construir o reconstruir significados.

ción permanente de alguna índole), se sigue interiorizando prácticamente a lo largo de toda la vida, ya con mayores grados de conciencia, pero también de aportación a la reconstrucción de los significados que le dan sentido a determinada forma de vida familiar. Cada sujeto, no es sólo receptor de los significados compartidos en su familia, es también constructor o reconstructor de los mismos en la medida en que toma mayor conciencia, reflexiona y elabora juicios en el devenir de su relación con los demás miembros de la misma.

Se asume, entonces, la concepción de la cultura sustentada por Geertz (2000), en términos de un conjunto de signos que expresan significados, o bien como sistemas de símbolos significativos que guían las actuaciones de los grupos y los individuos. A este concepto se abona más adelante con base en las aportaciones de otros autores.

Las culturas presentes en la vida académica

La tarea de precisar por qué se habla en plural de *culturas* presentes en la *vida académica* que sustentan y orientan las prácticas y los procesos de formación en un programa doctoral, se enfrenta a varios retos: el primero de ellos es el de comprender con qué sentido han sido utilizados conceptos como los de *cultura académica de base disciplinar* o *cultura de las disciplinas académicas* (Becher, 2001), *cultura académica de investigación*, *cultura de pares*, *cultura de adiestramiento para la investigación* (Deem y Brehony, 2000), *cultura científica* (Cereijido, 2002), *cultura disciplinar* (Fresán, 2002), *comunidades epistémicas* (Maldonado, 2003), entre otros. Todos estos conceptos tienen elementos comunes, pero no son sinónimos. La intención no es trabajar con cada uno de ellos sino tenerlos como referentes, en términos de afinidad, diferencia o complementación, al construir aquellos que nos interesan para este trabajo. Un aspecto fundamental que se debe considerar es que, en el concepto de *cultura*, sea cual sea el calificativo que se le añada, está implicado un conjunto de significados acerca de algo y un conjunto de personas que comparten esos significados vía la construcción, la interiorización y la reconstrucción.

Por otra parte, hablar de *lo académico* en sentido amplio remite a ciertas tareas, por lo general de orden intelectual, que posibilitan la generación de conocimiento, la mediación para que otros accedan al conocimiento y/o la socialización del mismo. Esta idea permite llegar a la identificación de *los académicos* como aquellos sujetos que tienen a su cargo desempeños vinculados con la investigación, la formación y/o la difusión cultural, independientemente de que las lleven a cabo de manera formal en una institución o no.

A su vez, puede hablarse de *vida académica* en referencia a las dinámicas de acción, de interacción y de interlocución generadas por académicos a propósito de la realización de aquellas tareas que son consideradas como propias de su función. Esto da idea de que pueden agruparse o ponerse en relación a propósito de ciertas acciones u objetivos específicos y ello implica la construcción, la interiorización y la reconstrucción de significados; en otras palabras, implica que se hagan partícipes de ciertas culturas e interactúen en el marco de las mismas.

El concepto más global que suele emplearse para designar aquello que comparten los académicos que interactúan entre sí, es el de cultura académica. Para Clark (1983:68) se trata de “ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los participantes (miembros de dicha cultura) definan quiénes son, qué hacen

y por qué lo hacen”. Esas creencias se forman y se asimilan tanto en las instituciones como en las disciplinas y subgrupos académicos conformados dentro de éstas, y están en parte determinadas por el entorno sociocultural.

En ese orden de ideas, en una *cultura académica* puede compartirse un conjunto de significados comunes acerca de la generación de conocimiento (en qué consiste, qué la hace válida, quiénes están legitimados para realizarla, cómo hay que formar a quienes la realizan), de las formas de mediación para que otros tengan acceso al conocimiento (cómo hay que mediar, con qué finalidad) y de la socialización del mismo (qué hay que divulgar, para qué público, con qué características, con qué propósitos).

Una *cultura académica* puede ser compartida por miembros de un mismo campo disciplinario, en cuyo caso cabría designarla como *cultura académica disciplinar*; por los miembros de una institución aunque tengan diferentes campos disciplinares de referencia, lo que podría denominarse como *cultura académica institucional*; o bien por un subconjunto de académicos de cierta institución, o de varias, aglutinados sobre la base de una función específica común, por ejemplo, la de participar como formadores en un programa de posgrado, lo cual podría ser referido como *cultura académica de formación*.

En relación con el último caso mencionado, Bair, Grant y Sandfort (2004) introdujeron el concepto de *cultura del programa (de formación)*, como el conjunto de aquellos valores, códigos, roles, mitos, creencias, símbolos, tradiciones y prácticas que orientan y motivan tanto a formadores como a estudiantes y que, en su conjunto, dan a cada programa un carácter único. En el estudio referido, los autores encontraron que algunos cuerpos docentes impulsan el desarrollo de una *cultura* para sus programas al establecer funciones sociales y educativas, con lo que sientan las bases para la interacción entre pares y diseñan estructuras que dan forma a las experiencias de los estudiantes; en otras palabras, definen el carácter de los programas.

En las entrevistas realizadas como parte de la investigación de estos últimos autores, se muestran ejemplos de los roles que desempeña un cuerpo docente en la definición de la cultura del programa. En ocasiones se percibe que esos roles son ejercidos sobre la base de conseguir ciertos fines; en otras, sólo aparecen como un producto *del modo en que se hacen las cosas* en un contexto. El hecho es que, aunque no esté intencionalmente involucrado en ese objetivo, el cuerpo docente tiene gran influencia sobre la forma en que se define la cultura de un programa de formación.

No obstante, desempeñar junto con otros académicos la función de formador en un mismo programa de posgrado, no es garantía de que se comparta con ellos la totalidad de significados relativos a dicha función. Así como hay programas de formación cuyos diseño y formas de operación son clara expresión de que un amplio rango de significados es compartido por quienes fungen como formadores, hay otros en que se hace evidente la coexistencia de múltiples visiones de lo que es la investigación, la formación para la investigación o los métodos para apoyarla, esto con la consiguiente sorpresa, y a veces confusión, de los estudiantes.

Aun asumiendo que compartir una cultura no implica que sus miembros piensen y actúen de manera idéntica en todos los sentidos, y que incluso puede haber múltiples maneras de expresar aquello que comparten, es posible afirmar que entre sus miembros hay una base común de significados en la que se asientan sus formas peculiares de comprender y dar sentido a lo que hacen, así como de orientar sus prácticas. En el caso de los formadores-investigadores de un programa doctoral, esa base común se asume como concreción

de la existencia de una *cultura académica de formación*. Ahora bien ¿cómo llega a generarse dicha cultura? Una respuesta a partir de los planteamientos de Fairbrother y Mathers (2004), sería que ésta es resultante de la *combinación de culturas*, categoría que permite analizar *percepciones compartidas* que conllevan normas y modos de vida, en puntos de vista comunes acerca del quehacer académico.

Deem y Brehony (2000) coinciden con lo anterior al señalar que resulta difícil pensar en culturas monolíticas, dado que hay diferentes roles, tipos y estatus de conocimiento dentro de las organizaciones donde se producen; por ello, para hablar del intercambio entre esos elementos, utilizan la noción de *tráfico cultural* que, en el caso de este trabajo, se aplica a la interacción entre los miembros de un grupo de formadores-investigadores que tienen a su cargo dinamizar los procesos de formación para la investigación en un programa doctoral.

En esa misma línea, Cohen y Manion (2002) presentan una visión crítica en torno a la noción de *cultura académica de base disciplinar*, por la falsa idea que puede darse de que se trata de formas únicas de pensar y actuar en una misma disciplina. Por ello aprecian particularmente aspectos como la transformación y las rupturas que se dan en las disciplinas del conocimiento, cuyo análisis puede ser fructífero en términos de facilitar la comprensión de la variedad de pensamientos y prácticas que coexisten en una misma *cultura académica*.

Por otra parte, Clark (1983) hace planteamientos en los que recalca cómo el cruce entre las características de cada disciplina, las organizaciones en que tienen lugar las prácticas asociadas con su producción y reproducción, y su contexto o ambiente circundante, imprimen rasgos característicos al trabajo académico. Si se tiene en cuenta que en cada uno de esos componentes (disciplina, organización, contexto) se dan prácticas con significado, puede entonces hablarse de la existencia de distintas *culturas académicas*, que de alguna manera están presentes en los procesos de formación para la investigación que tienen lugar en programas doctorales.

En el marco de las ideas contenidas en los párrafos anteriores, el concepto de *cultura académica* que se asume en este trabajo es precisamente el de significados compartidos por el conjunto de investigadores que fungen como formadores en un mismo programa doctoral, lo que más arriba fue designado como *cultura académica de formación*. Se trata de una base común (con un rango de amplitud variable) de significados acerca de la investigación, de la formación para la investigación, de los métodos o estrategias con que esta última puede ser apoyada, así como de las formas en que la producción académica generada a lo largo de un proceso de formación ha de ser socializada.

Pero una consideración más resulta necesaria: los estudiantes de programas doctorales no llegan a éstos como tablas rasas dispuestas simplemente a absorber las culturas académicas allí presentes; se trata de personas adultas con una trayectoria de vida, de formación, profesional y laboral, que han estado insertas en las culturas de su entorno que constituyen la base sobre la que esos estudiantes construyen esquemas de asimilación/construcción desde los cuales también aportan a lo que antes se denominó *cultura del programa*.

Cuando Deem y Brehony (2000) estudiaron el acceso de los estudiantes de doctorado a las *culturas de investigación* (*research cultures*), partieron de un concepto de cultura relacionado con la diversidad de modos de hacer y de pensar, que subyacen a las experiencias de los sujetos en programas doctorales en el Reino Unido. Entre dichas culturas de investigación distinguieron:

- *Culturas de organización académica* (*academic organisational cultures*) donde se incluye el rango de cursos que componen cada programa, así como las modalidades de administración y supervisión.
- *Culturas de los estudiantes de investigación* (*research students cultures*) en las que se considera, entre otros, el estudio de los modos de vida de los estudiantes, las cuestiones de género, las amistades, así como la opción por el trabajo en solitario o junto con los pares.
- *Culturas de adiestramiento para la investigación* (*research training cultures*), concepto situado por los autores en las fronteras entre las culturas de los estudiantes de investigación y las culturas de investigación de las disciplinas científicas.

Independientemente de que se coincida o no con una clasificación de culturas como la antes presentada, es posible establecer que en las dinámicas de interacción con fines formativos que se generan en programas doctorales, están presentes múltiples culturas que aquí son designadas de manera genérica como *culturas presentes en la vida académica*, entre las cuales son objeto de interés:

- Las *culturas académicas de base disciplinar* en tanto que los formadores son investigadores que han aprendido la producción de conocimiento en una disciplina determinada.
- Las *culturas académicas de formación* en tanto que los formadores comparten una base común de significados acerca del sentido, las finalidades y los modos de ser mediadores en la formación doctoral.
- Las *culturas de los estudiantes en formación*, en tanto que cada sujeto es el principal actor de su propia formación y es quien ha construido ciertos esquemas de asimilación/construcción desde los cuales incorpora de manera específica las experiencias de formación propuestas en el programa.

Se trata, pues, de culturas que entran en juego en ese *tráfico cultural* que tiene lugar a propósito de la dinámica de formatividad (Honoré, 1980) que se genera en programas doctorales cuya finalidad es la formación de investigadores.

La formación como vía de acceso a la cultura

Con respecto al concepto de *formación*, se parte de asumir el planteamiento de Ángel Díaz Barriga (1990:58), en el que afirma que:

la formación en última instancia es un problema que se refiere a la adquisición de conocimientos y destrezas, a la asunción de

un conjunto de valores, así como al *acceso a la cultura* en su sentido más amplio y a la reconstrucción histórica que de la misma puede hacer el hombre [...] de acuerdo con Hegel, la formación es un reencuentro del hombre con la cultura y sólo el hombre tiene la posibilidad de reconstruir la historia humana.

De manera similar, Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo (2000:87) asumen que:

el término formación está estrechamente ligado al concepto de cultura, y designa de manera fundamental, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades del hombre. El contacto del hombre con la cultura, mediante la interacción con sus semejantes, le permite elaborar su propia identidad y su proyecto de vida. De esta forma y en sentido amplio, el proceso de formación de una persona lleva implícito el desarrollo de sus potencialidades, las que se pondrán a disposición de otras personas en la relación social cotidiana y en los distintos ámbitos en que convive o se desempeña.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la formación supone inmersión en la cultura en su sentido más amplio, pero habrá que especificar que también incluye la inmersión en culturas específicas como la de una profesión, la de un campo de producción de conocimiento, la de una institución, la de una organización, la de un grupo social, la de un programa de formación, etcétera. Por ello, el concepto de formación se acota cuando se le añaden calificativos como formación profesional, formación cívica, formación para la investigación, entre otros.

La formación para la investigación

La *formación para la investigación* tiene que ver, entonces, con el acceso a la cultura de producción de conocimientos en una disciplina determinada. Mirada desde la perspectiva de quienes pretenden contribuir a que ésta ocurra, la *formación para la investigación* es conceptuada por Moreno Bayardo (2003:52) como:

un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación, entendida ésta, en coincidencia con De Ipola y Castells (1975:41), como todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales.

La *formación para la investigación* así entendida tiene lugar en múltiples escenarios, dentro y fuera de las instituciones, cuando se cursa un programa doctoral, pero también cuando se trabaja como asistente o aprendiz al lado de un investigador, cuando se interactúa de manera formal o informal con los investigadores de una institución, o a medida que la práctica de la investigación va dejando huella en el investigador recién iniciado, entre otros.

En sentido estricto, la *formación para la investigación* no empieza ni termina en ninguno de los escenarios mencionados en el párrafo anterior, de manera indirecta inicia desde el momento en que el niño pequeño explora el mundo que le rodea y en la medida en que las experiencias que vive dentro y fuera de la escuela le van permitiendo adquirir ciertas herramientas para la búsqueda y el análisis de información, así como para

construir explicaciones sobre su mundo, tarea que puede ir haciendo de manera cada vez más rigurosa y controlada. Pero es posible focalizar el estudio de la *formación para la investigación* en alguno de los escenarios en que ésta tiene lugar, tal es el caso de este estudio en el que interesan las *prácticas* y los *procesos de formación para la investigación*³ que se generan en programas doctorales.

El trabajo de Becher (2001) presenta evidencias de que la función de formador, en el universo de los académicos que él estudió, no tiene tanta relevancia para los sujetos, como la de producción de conocimiento. Éste es un antecedente que se debe tomar en cuenta al analizar prácticas de formadores-investigadores en un contexto como el de México, en el que las reglas del juego (al menos en el discurso) dan un lugar más relevante a la formación de investigadores como manera de consolidarse en un campo disciplinar regulado por instituciones que validan tanto el conocimiento producido, como las trayectorias de los académicos en su función de formadores.

Las prácticas y los procesos de formación para la investigación

Cuando aquí se habla de *prácticas de formación*⁴ se hace alusión a formas concretas en que los formadores, en su función de mediadores humanos, pretenden dinamizar los procesos de formación de los estudiantes. En el caso de programas de doctorado en educación, algunas prácticas comunes son: la asignación de lecturas para su análisis y su discusión en reuniones tipo seminario, el análisis de reportes de investigación ya publicados, la presentación de avances de investigación de los estudiantes y/o de los formadores en eventos organizados con ese fin, la interlocución con un tutor y un comité tutorial, entre otras. Cada una de esas mediaciones es utilizada en gran variedad de modalidades, tantas como estilos de formación adoptados por cada uno de los formadores en funciones, de acuerdo con su manera peculiar de entender el sentido de la formación doctoral; según se ha venido estableciendo a lo largo de este trabajo, son prácticas orientadas por una base común de significados compartidos por los formadores de cada programa en torno a lo que es y supone la formación en un programa doctoral.

Se habla además de *procesos de formación para la investigación* porque la formación no es un acto ni un conjunto de acciones que de manera cierta lleven al individuo de un estado de carencia a uno de posesión de algo. En tanto que la inmersión en una cultura se da en forma paulatina, propiciada por variadas experiencias que son asumidas por los sujetos de múltiples maneras, en la *formación para la investigación* lo que se genera son procesos con diferentes puntos de partida y de llegada según las experiencias previas y las pautas de asimilación/construcción de quienes se forman. Lo que se puede afirmar es que esos procesos se generan, al menos parcialmente, en respuesta a ciertas intenciones, reflejadas en determinado estilo de prácticas,

3 Cabe hacer notar que, en la literatura en inglés, el concepto de formación para la investigación como tal no ha sido encontrado; la aproximación más cercana al mismo está dada por la expresión *research training* utilizada, entre otros, por Deem y Brehony (2000) y por Gaff (2002).

4 Se trata de una delimitación para efectos de este trabajo, lo cual no supone ignorar que los actores que participan en una dinámica de formación son diversos, entre otros los mismos estudiantes.

identificadas por los formadores como pertinentes para propiciar la inmersión de los sujetos en formación, en este caso, en la cultura de la generación de conocimientos en una disciplina determinada.

Queda precisado entonces que no es lo mismo hablar de *prácticas de formación*, que de *procesos de formación para la investigación*, dado que las *prácticas* pueden ser realizadas con ciertas intenciones formativas y utilizadas de manera similar para los diversos grupos de sujetos en formación; pero los procesos suponen una forma de implicación de cada sujeto en formación en dichas prácticas, de acuerdo con esa estructura de asimilación/construcción que le es característica y de la que se ha venido hablando más arriba.

El encuentro de culturas en las prácticas y los procesos de formación para la investigación

Conforme las ideas que se han venido presentando, pudiera parecer que la relación entre *las culturas presentes en la vida académica, las prácticas y los procesos de formación para la investigación* es simple y directa: las primeras como determinantes de la forma en que ocurren las demás, en una relación de tipo causa-efecto, lo cual no es asumido en este estudio. En ese sentido, es posible distinguir, entre los referentes teóricos incluidos como parte de la construcción que se presenta en este trabajo, una aparente contradicción entre algunos planteamientos de Geertz (2000) y Bruner (1990), a pesar de que ambos coinciden en el papel central de la(s) cultura(s) como fuente de explicación de múltiples fenómenos individuales y sociales.

Por una parte, Geertz (2000:27) sostiene que “la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”; esto a pesar de que en otro momento, el mismo Geertz (2000:51) establece que “la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta (costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos), sino como una serie de mecanismos de control (planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones) que gobiernan la conducta”. Este autor descarta, entonces, los modos de relación causal que ubicarían a la(s) cultura(s) como una especie de variable(s) independiente(s) que origina(n) ciertas consecuencias en el mundo individual y social, pero no descarta su influencia como orientadora(s) de conductas en el ser humano y en los grupos de diversa naturaleza que éste conforma.

Por otra parte, Bruner (1990: 35) sustenta diversas afirmaciones que orientan hacia una visión de la(s) cultura(s) como causa o determinante de fenómenos sociales, por ejemplo: cuando afirma que “las verdaderas causas de la acción humana son la cultura y la búsqueda de significado dentro de la cultura”; cuando recalca que “es la cultura la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significados a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo” (p. 48); o bien, cuando al referirse a la psicología popular afirma que como ésta “es *reflejo de la cultura*, participa tanto en la manera que la cultura tiene de valorar las cosas, como en su manera de conocerlas” (p. 30).

En el marco de esa aparente contradicción, es el propio Bruner (1990: 29) quien introduce la pauta para lo que podría ser denominado una *visión dinámica de la cultura* (por contraposición a una estática y monolítica), pues cuando afirma que “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, *depende de* significados y conceptos compartidos, así como de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferen-

cias de significado e interpretación”; deja abierta la posibilidad, no sólo de la existencia de diferencias de significado e interpretación dentro de las culturas, sino de formas discursivas mediante las cuales es posible negociar (reformular, reconstruir) dichas diferencias, lo que, a su vez, admite una vía para el replanteamiento o la construcción de nuevos significados en una cultura.

Así encuentra sentido la explicación de Halliday (1978; en Wells, 2001) acerca de que una realidad social, una cultura, es en sí misma un edificio de significados. Desde esa perspectiva, el lenguaje es uno de los sistemas que constituyen una cultura, el cual actúa de forma específica como sistema de codificación para intercambiar significados. Ya señalaba Vigotsky (1987; en Wells, 2001) que el lenguaje no sólo funciona como mediador de la realidad social, al permitir que los participantes planifiquen, coordinen y revisen sus acciones mediante el habla externa; sino también como medio en el que esas acciones se representan simbólicamente, además de proporcionar el instrumento que media en las actividades mentales asociadas en el discurso del habla interna. El mismo Wells (2001) señala que el lenguaje es un instrumento semiótico poderoso porque permite codificar la teoría de la experiencia que tiene la cultura, incluyendo el conocimiento de otros instrumentos, e interactuar con otros para coordinar actividades comunes, reflexionar y compartir las distintas interpretaciones de la experiencia.

Es así como, desde una *visión dinámica de la cultura*, que es la que se adopta en este trabajo, se asume que la relación entre las *culturas presentes en la vida académica*, las *prácticas* y los *procesos de formación para la investigación* no es de tipo causal ni de influencia unidireccional; que los significados compartidos por los formadores (*cultura académica de base disciplinar* y *cultura académica de formación*) son orientadores de sus prácticas, pero el análisis y la reflexión sobre estas últimas son fuente de reconstrucciones y resignificaciones dentro de las culturas en cuestión, así como lo son también las aportaciones que, desde su propia cultura, hacen los estudiantes quienes, a fin de cuentas, son los que imprimen un carácter único a su *proceso de formación para la investigación*.

Entonces, es posible establecer que las *prácticas* y los *procesos de formación para la investigación* en programas doctorales son punto de encuentro de diversas culturas presentes en la vida académica (*cultura académica de base disciplinar*, *cultura académica de formación*, *cultura de los estudiantes*). La forma en que éstas se relacionan (combinación de culturas) es diversa, pero se trata de una relación que se construye en vinculación estrecha con la amplitud del rango de significados compartidos por los formadores de un mismo programa, con la forma en que la experiencia misma de actuar juntos y reflexionar sobre su función formadora les permite ir construyendo nuevos significados; así como con la apertura para que los procesos de formación que son vividos por los estudiantes, sean también fuente de resignificaciones en su función formadora.

Las preguntas de investigación

Es en razón del abordaje y la discusión de los planteamientos anteriores, los cuales contribuyeron a la comprensión del objeto de estudio en construcción, que las preguntas de investigación se concretaron de la si-

guiente manera, pensando en que el universo de estudio estará integrado por administradores,⁵ formadores-investigadores y estudiantes de tres programas de doctorado en educación.

Pregunta central:

¿Qué forma asume la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral (cultura académica de base disciplinar, cultura académica de formación y cultura de los estudiantes), las prácticas y los procesos de formación para la investigación?, ¿con qué consecuencias?

Preguntas subsidiarias:

- a) ¿Cuál es la trayectoria, en el ámbito de la investigación educativa, de la institución a la que pertenecen los formadores?, ¿cuál es la trayectoria como formadores de los miembros de cada grupo en estudio?
- b) ¿Cómo se incorporaron los miembros de cada grupo: a la institución, a la labor de investigación y a la función de formadores en el programa doctoral en cuestión?
- c) ¿Cuáles son los significados que los miembros del grupo de formadores atribuyen a la investigación, a la formación para la investigación y a los métodos para propiciarla en programas doctorales?, ¿en qué aspectos son compartidos dichos significados?
- d) Desde la percepción de los formadores-investigadores, ¿cómo se caracterizan las prácticas de formación (experiencias de formación, relación de tutoría, relación formadores-formados, clima académico) que tienen lugar en el programa doctoral en cuestión? En su caso, ¿cómo socializan los formadores las experiencias que van viviendo en dichas prácticas?
- e) ¿Cómo dan cuenta los formadores-investigadores de los procesos de formación para la investigación que se generan en el programa doctoral en el que ellos desempeñan su función?
- f) ¿Cómo dan cuenta los estudiantes acerca de sus propios procesos de formación para la investigación?, ¿cuáles mediaciones de las prácticas de los formadores han encontrado más significativas para dinamizar dichos procesos?

Indagar sobre un objeto de estudio como el aquí presentado, que pone en relación las *culturas presentes en la vida académica*, las *prácticas* y los *procesos de formación para la investigación*, demanda un *análisis de la cultura*, entendido a la manera de Geertz (2000), como el conjunto de herramientas que se pueden emplear para desentrañar las significaciones que conllevan las prácticas en un contexto determinado. Este proceso de desentrañamiento implica diversos momentos y formas de acercamiento, en tanto que se trata de acceder a las estructuras de significado construidas por los actores (administradores, formadores-investigadores y estudiantes en programas doctorales); a las formas concretas que asumen las prácticas de formación orientadas por éstas (con apoyo en la narrativa de sus actores), así como a las características de los procesos de formación para la investigación que viven sus estudiantes, no sólo en vinculación con la función mediadora de las prácticas sino desde los esquemas de asimilación/construcción que han sido generados por éstos en la constante interacción con su entorno cultural.

5 Se utiliza el término administradores para designar al coordinador del programa, así como a los miembros del órgano colegiado que tiene a su cargo la toma de decisiones académico-administrativas dentro del programa.

En consecuencia, el principal acercamiento con fines de indagación en este estudio se está realizando hacia *la experiencia* de administradores, de formadores-investigadores que han participado en la formación de al menos dos generaciones de doctores y de estudiantes avanzados de programas de doctorado en educación. Conviene especificar que *la experiencia* es entendida aquí a la manera de Wells (2001), esto es, como participación culturalmente situada y cargada afectivamente, de un individuo, en las múltiples comunidades de práctica que constituyen su mundo vital; la experiencia no es, pues, sólo lo que ocurre a una persona, sino los significados que construye a propósito de los eventos que se presentan en su trayectoria vital y que el sujeto interpreta en función del modelo que tiene del mundo.

El objeto de estudio mirado desde una visión de lo educativo

Un segundo foco de interés en este trabajo es argumentar la ubicación del objeto de estudio construido (la relación entre las culturas presentes en la vida académica, las prácticas y los procesos de formación para la investigación en programas doctorales) en el campo de la investigación en educación, y ello demanda en primer término algunas precisiones de orden conceptual.

Sobre la educación y lo educativo

En algunas de las acepciones con que se ha manejado el concepto de educación, éste ha sido circunscrito a un esquema de transmisión de saberes mediante los cuales un sistema cultural se reproduce principalmente en ambientes escolarizados. En contraste con esa visión reduccionista, hay otras en las que el concepto de educación se extiende a todas las dimensiones de la vida del hombre y a todas sus etapas, hace referencia al desarrollo de las múltiples potencialidades del ser, otorga un papel preponderante a la resignificación que el individuo hace cuando reelabora la experiencia y la exterioriza con aportes propios, y concede tanto a los educandos como a los educadores un papel protagónico en el proceso educativo. En este último sentido se asume aquí el concepto de educación, en concordancia con el planteamiento que Dávila (1996:131) hace acerca de que lo social, y con él lo educativo, “se remiten en toda sociedad al despliegue de lo humano, al desarrollo de lo social, a la realización de la esencia humana cuyos componentes son el trabajo (la objetivación), la socialidad, la universalidad, la conciencia y la libertad”.

Si se mira con esta amplitud, el concepto de educación resulta íntimamente vinculado al de formación (en la acepción que se presentó en un apartado previo) y ambos resultan estrechamente relacionados con los procesos culturales de interiorización, construcción y reconstrucción de significados; por algo Bruner (1990) define lo educativo como un proceso colectivo de negociación de significados.

Así, la educación se convierte en interés y en campo de análisis no sólo de quienes atienden a su carácter práctico, sino también de quienes pretenden darle sentido y orientación en contextos macro (sistemas educativos mundiales o nacionales) o micro (locales, institucionales, de aula, de comunidad), así como de

especialistas de las diversas disciplinas interesados en comprender los aspectos económicos, psicológicos, sociológicos, culturales, etcétera, presentes y actuantes en los fenómenos educativos en contextos específicos. Por ello, un contexto obligado en el análisis de lo educativo en la época actual, es precisamente el de las implicaciones que una economía global, y en general la globalización como fenómeno sociopolítico, ha traído consigo cuando se toman decisiones en diversos ámbitos de la vida social, como es el de la educación.

En este marco de ideas, aquí se parte de asumir *lo educativo* como:

- Lo relacionado intencionalmente con la educación en cualquiera de los aspectos que la conforman (filosófico, teórico, práctico, entre otros) y en cualquiera de sus dimensiones (macro, meso o micro).
- Que puede ser abordado desde diversas perspectivas disciplinarias o con visiones multi, inter o trans-disciplinarias.
- Cuyo análisis puede estar orientado a la comprensión de los procesos y prácticas educativas (formales y no formales, dentro y fuera de instituciones escolares), en el marco tanto del sentido que se les da en la cultura en que están inmersos, como de la forma en que éstos aportan a la reconstrucción de la cultura.
- Considerando que gran cantidad de procesos sociales que coexisten con lo educativo, aunque no participen directamente de su especificidad, puede ser estudiada con posibilidad de abonar a la comprensión de los procesos educativos.

Un objeto de estudio ¿educativo?

En tanto que los objetos de estudio son construcciones del investigador, puede afirmarse que no tienen por sí mismos un sello que los convierta en educativos; así, cuando se pretende argumentar si un objeto de estudio con cierto avance de construcción se ubica en el ámbito de la investigación educativa, con lo que se cuenta es con una serie de criterios que van desde el concepto de lo educativo que se asume como tal, hasta la naturaleza de las preguntas que se están planteando en torno a dicho objeto de estudio.

En los doctorados en educación es común que a los estudiantes se les haga la pregunta de por qué consideran que su objeto de estudio es educativo, cuestión que suele representarles un reto que no siempre se sienten en condición de resolver. Pues bien, desde los conceptos de educación y de lo educativo que se plantearon en el apartado anterior, el espectro posible para la construcción de objetos de estudio “educativos” es amplísimo, tanto como lo es el análisis mismo de los procesos de conformación y reconstrucción de las culturas; sin embargo, queda claro que no basta con haber seleccionado como universo por estudiar una institución escolar o alumnos de algún nivel educativo para afirmar que se ha construido un objeto de estudio educativo, la cuestión va más allá, hacia la forma en que dicho objeto es comprendido en su elaboración conceptual y a la naturaleza de las preguntas que se plantean al mismo.

Con base en estas consideraciones se hace enseguida una breve argumentación acerca de por qué el objeto de estudio, de cuya construcción se dio cuenta en la primera parte de este trabajo (con la conciencia de que se trata de una construcción en etapa inicial, dado que ésta evoluciona y se complementa a lo largo de todo el proceso de investigación), se considera ubicable en el ámbito de la investigación educativa. Los argumentos fundamentales son dos:

- La indagación se realiza en programas de doctorado en educación, como escenarios en los que ocurren prácticas y procesos de formación para la investigación, cuya dinámica pretende ser explicada como lugar de encuentro de diversas culturas académicas, entre las que interesan de manera específica la cultura disciplinar, la cultura de los formadores y la cultura de los estudiantes; hay, por tanto, una búsqueda orientada hacia la comprensión de lo que ocurre en las prácticas y en los procesos de formación que tienen lugar en programas doctorales, para lo cual se realiza un análisis de lo educativo desde una mirada principalmente sociológica y antropológica.
- En tanto que los rasgos de las culturas académicas antes mencionadas pretenden constituirse en una de las fuentes de explicación de lo que ocurre o no en las prácticas y los procesos de formación para la investigación, pero también se considera que desde estos últimos se aporta a la reconstrucción de dichas culturas; el foco de interés del estudio está en los significados cuya interiorización, construcción y reconstrucción se dinamizan en ese tráfico cultural al que se hizo referencia en la primera parte de este trabajo, de allí que la pregunta central de investigación se haya concretado en términos de ¿qué forma asume la relación entre las culturas presentes en la vida académica de un programa doctoral (cultura académica de base disciplinar, cultura académica de formación y cultura de los estudiantes), las prácticas y los procesos de formación para la investigación?, ¿con qué consecuencias? Y entre las consecuencias a que se hace alusión de manera general se está considerando principalmente aquello que favorece o limita el aprendizaje del oficio de investigador.

Así, en coincidencia con los rasgos atribuidos a lo educativo en el apartado anterior, es posible afirmar que el objeto de estudio que relaciona las culturas académicas (disciplinar, de los formadores, de los estudiantes) con las prácticas y los procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación, puede ubicarse en el ámbito de la investigación educativa.

A manera de cierre

Los ejercicios de construcción compartidos en este artículo tuvieron una triple intención: la de abonar a la discusión en un campo de conocimiento donde la precisión de conceptos sigue siendo una necesidad, empezando por el concepto mismo de qué es lo educativo en una era caracterizada por procesos globalizadores; la de ilustrar una forma de construcción de un objeto de estudio que por sus características puede ser ubicado en el ámbito de la investigación educativa, al mismo tiempo que su presentación permite la socialización

del avance en la construcción del objeto de estudio de una investigación que se encuentran realizando los autores de este trabajo; así como la de generar un documento que apoye a estudiantes de doctorados en educación en el análisis y la reflexión acerca de tareas de construcción como las que continuamente tendrán que realizar en su oficio como investigadores.

En el largo plazo, esperamos que las ideas aportadas en este trabajo tengan repercusiones teóricas en términos de considerar formas alternativas de analizar y comprender los procesos de formación en vinculación con las culturas académicas, esto principalmente cuando se compartan en su totalidad los resultados de la investigación que ahora se encuentra en proceso. También pensamos en algunas repercusiones prácticas cuando quienes fungen como formadores en posgrados en educación, consideren oportuno apoyarse en este documento para iniciar o continuar junto con los estudiantes la reflexión en torno a dos preguntas que presentamos en párrafos anteriores: ¿en qué sentido la construcción de un objeto de estudio es ante todo una tarea de orden conceptual? o ¿cuándo puede considerarse que un objeto de estudio es educativo?

Cada una de esas intenciones dio sentido a las ideas aquí expresadas, que ahora esperan llegar a los lectores y ser fuente de acuerdos y desacuerdos, pero sobre todo de retornos reflexivos sobre nuestro hacer como investigadores y como formadores.

Referencias bibliográficas

BAIR, C., J. GRANT y M. SANDFORT, 2004. "Doctoral student learning and development: a shared responsibility", *NASPA Journal* (Online), vol. 41, núm. 4: 709-727.

BECHER, T., 2001. *Tribus y territorios académicos*, Barcelona: Gedisa.

BRUNER, J. S., 1990. *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

CEREJIDO, M., 2002. "Formando investigadores pero no científicos". En *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxi (4), núm. 124, México: ANUIES.

CLARK, B., 1983. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

COHEN, S. y K. MANION, 2002. "The academic 'thing': an introduction to the special issue on 'Academic culture-Disciplines and disjunctions'", *Emergences*, Vol. 2, Núm. 1: 5-9.

DÁVILA, F. R., 1996. "Apuntes analíticos para la comprensión de la estructura educativa. En A. de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.

DEEM, R. y K. BREHONY, 2000. "Doctoral students' access to research cultures: are some more unequal than others?", *Studies in higher education*, Vol. 25, núm. 2: 149-165.

DE IPOLA, E. y CASTELLS, 1975. *Metodología y epistemología*. Madrid: Ayuso.

DÍAZ BARRIGA, Frida y Marco Antonio RIGO, 2000. "Formación docente y educación basada en competencias". En *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, 1990. *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU, 20. México: CESU.

FAIRBROTHER, P. y N. MATHERS, 2004. "Lecturer practitioners in six professions: combining cultures", *Journal of Clinical Nursing*, 13: 539-546.

FRESÁN, M., 2002. "La asesoría de tesis de doctorado. Una influencia permanente en la vida del investigador independiente" en *Revista de la Educación Superior*, Vol. xxxi (4), núm. 124, México: ANUIES.

GAFF, J. G., 2002. "Preparing future faculty and doctoral education", *Change*, 34: 63- 66.

GEERTZ, C., 2000. *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.

HONORE, B., 1980. *Para una teoría de la formación*. Madrid: Nancea.

MALDONADO, A. (2003). "Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas de educación superior en México", Boston College: Departamento de Educación Superior.

MORENO, M., 2003 (coord.). "Formación para la investigación. Estado de conocimiento 1992-2002". En P. DUCOING (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE, SEP, CESU.

WELLS, G., 2001. *Indagación dialógica*, Barcelona: Paidós.