

PECULIARIDADES HISTÓRICAS, PANORAMA ACTUAL Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DOCTORES

PECULIARIDADES HISTÓRICAS, PANORAMA ATUAL E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOUTORES

HISTORICAL PECULIARITIES, CURRENT PANORAMA AND CHALLENGES IN DOCTORAL TEACHER EDUCATION

Ana Silvia Alves GOMES¹

Ana Cristina Pimentel Carneiro de ALMEIDA²

RESUMO: Este trabalho analisa alguns aspectos que vêm sendo discutidos a respeito dos doutorados no Brasil e no Mundo. Examina sobre que aspectos tais discussões repercutem na própria formação doutoral e/ou podem ajudar a encarar os desafios e as responsabilidades inerentes à função de professor-pesquisador que tal título acadêmico ratifica. Basicamente, está dividido em quatro partes interdependentes. Primeiramente apresenta um breve histórico da origem e evolução dos cursos de doutorado em universidades medievais europeias, para situar o leitor das peculiaridades históricas relacionadas às atribuições e formação de doutores. Em seguida discute a situação e configuração atual dos cursos de doutorado e alguns problemas identificados por pesquisas realizadas em programas de pós-graduação de diferentes universidades. Posteriormente relata algumas reflexões particulares sobre a experiência de uma das autoras como aluna de pós-graduação e, finalmente, discute alguns desafios específicos de atuais e futuros doutores da área educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Doutorado. Formação de professores. Educação superior.

RESUMEN: Este artículo analiza algunos aspectos que se han discutido sobre los doctorados en Brasil y en todo el mundo. Examina la medida en que tales discusiones impactan la capacitación doctoral en sí y/o pueden ayudar a abordar los desafíos y las responsabilidades inherentes al papel de profesor-investigador que dicho título académico ratifica. Básicamente, se divide en cuatro partes interdependientes. En primer lugar, presenta una breve historia del origen y la evolución de los cursos de doctorado en las universidades medievales europeas, con el fin de ubicar al lector de las peculiaridades históricas relacionadas con las atribuciones y la formación de los doctores. Luego discute el estado actual y la configuración de los programas de doctorado y algunos problemas identificados por la investigación realizada en programas de posgrado en diferentes universidades. Después informa sobre algunas reflexiones particulares sobre la experiencia de uno de los

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA - Brasil. Estudante de doutorado em el Programa de Posgrado en Educación de Ciencias y Matemáticas del Instituto de Educación de Matemáticas y Ciencias de la UFPA. ORCID: 0000-0003-0310-0413. E-mail: anasilviaalves@gmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA - Brasil. Docente del Programa de Posgrado en Educación de Ciencias y Matemáticas del Instituto de Educación de Matemáticas y Ciencias de la UFPA. Doctorado en Desarrollo Sostenible del Trópico Húmedo de la Universidad Federal de Pará (2005). ORCID: 0000-0002-9432-2646. E-mail: anacpca@ufpa.br

autores como estudiante de posgrado, y finalmente analiza algunos desafíos específicos para los actuales y futuros doctores del campo de la educación.

PALABRAS CLAVE: *Doctorado. Formación docente. Educación superior.*

ABSTRACT: *This article analyzes some aspects that have been discussed about doctorates in Brazil and around the world. It examines the extent to which such discussions impact doctoral training itself and / or can help address the challenges and responsibilities inherent in the role of professor-researcher that this academic degree ratifies. Basically, it is divided into four interdependent parts. First, it presents a brief history of the origin and evolution of doctoral courses in European medieval universities, in order to locate the reader of the historical peculiarities related to the attributions and training of doctors. He then discusses the current status and configuration of the doctoral programs and some problems identified by the research carried out in postgraduate programs in different universities. Then he reports on some particular reflections on the experience of one of the authors as a graduate student, and finally analyzes some specific challenges for current and future doctors in the field of education.*

KEYWORDS: *Doctorate. Teacher education. Higher education.*

Introducción

Una simple búsqueda en un buen índice de artículos científicos muestra que hay una cantidad significativa de artículos de investigación en inglés sobre diferentes factores sociales, culturales e institucionales relacionados con la experiencia en los cursos de doctorado. En el estudio de Jones (2013), por ejemplo, se examinan 995 artículos sobre este tema en un intento de evaluar la probabilidad de que esas experiencias hayan producido efectivamente un resultado doctoral oportuno y satisfactorio.

La idea de este texto es tratar de sintetizar algunos aspectos que se han discutido en relación con los doctorados en Brasil y en el mundo y, a partir de ahí, reflexionar sobre qué puntos tales discusiones reflejan la formación doctoral de los autores y/o pueden ayudar a los médicos actuales y futuros a enfrentar los desafíos y responsabilidades inherentes al papel de profesor-investigador que ese título académico ratifica.

El texto se divide en cuatro partes interdependientes. En primer lugar, se presenta una breve historia del origen y la evolución de los cursos de doctorado en las universidades medievales europeas, para situar al lector en las peculiaridades históricas relacionadas con las tareas y la formación doctoral. A continuación, discutimos la situación actual y la configuración de los cursos de doctorado y algunos problemas identificados por las investigaciones realizadas en los programas de postgrado de diferentes universidades de

Brasil. Posteriormente, se discuten algunos retos inherentes al proceso de formación de investigadores. Y, por último, se informa de algunas reflexiones particulares sobre la experiencia de uno de los autores como estudiante de posgrado y algunos retos específicos de los actuales y futuros doctorados en el área de la educación.

Breve histórico del doctorado

Acorde con Le Goff (2003), el primer doctorado concedido por una Universidad medieval fue concedido por la Universidad de Paris, acerca de 1150 d.C. Sin embargo, por lo menos doscientos años antes, el título de Doctor – cuya palabra deriva del Latín *doceo* – ya existía como una especie de licencia para enseñar *Latín* en dichas universidades medievales (*Licentia docenti*). Según Manacorda (2006), en la iglesia primitiva el término doctor hacía referencia a los apóstolos, padres de la iglesia cristiana y otras autoridades eclesiásticas que enseñaban e interpretaban la Biblia. Con el tiempo, las autoridades de la iglesia católica romana pasaron a conceder la dicha *licentia docendi* (o sea, el doctorado), exigiendo que el candidato pasara por un test, prestara un juramento de lealtad y pagara una tasa. En 1213 d.C. el Papa Inocencio III concedió oficialmente el derecho a la Universidad de Paris titular sus propios doctores, que se volvió una licencia universal para enseñar (*licentia ubique docendi*). Sin embargo, la dicha *Licentia* seguía manteniéndose un prestigio más elevado que el nivel *Baccalaureus*, y pronto pasó a ser considerado un paso intermediario para doctoramiento, el *Magister* (MANACORDA, 2006).

En el siglo XVII el doctorado en filosofía (*Phil Dr*) se desarrolló en las ciudades de la región donde hoy se encuentra Alemania (CLARK, 1992). El término “filosofía” no se refiere sólo al campo o a la disciplina académica de la filosofía, sino que se utiliza en un sentido más amplio según su significado original griego, que es “amor a la sabiduría”. En la mayor parte de Europa, todos los campos (historia, filosofía, ciencias sociales, matemáticas y filosofía natural/ciencias naturales) se conocían tradicionalmente como filosofía, y en los reinados de la Alemania actual y en otras partes de Europa, la facultad básica de artes liberales se conocía como “facultad de filosofía”. El doctorado en filosofía se adhiere a esta convención histórica, aunque los títulos no siempre son para el estudio de la filosofía propiamente dicha (CLARK, 1992).

Con las reformas universitarias de Von Humbolt del inicio del Siglo XIX, el doctorado de filosofía pasó a ser considerado un grado para investigadores del más alto nivel (CLARK, 1992; CASPER; HUMBOLDT, 1997).

El doctorado universitario era una forma de aprendizaje para una *guilda*³. El tiempo de estudio tradicional antes de que los nuevos maestros fueran admitidos en la *guilda* de “¡Maestros de las Artes!” era de siete años. Originalmente, los términos “maestro” y “doctor” eran sinónimos, pero con el tiempo el doctorado se consideró una calificación más alta que el máster (COSTA, 2014).

El uso y el significado del término doctorado cambiaron a lo largo del tiempo y todavía están sujetos a variaciones regionales. Por ejemplo, hasta el inicio del siglo XX, pocos académicos o profesores de universidades de lengua inglesa poseían doctorados, a excepción de eruditos muy graduados y los en ordenes sagradas (CLARK, 1992).

El desplazamiento de las universidades alemanas hacia una educación orientada a la investigación (basada en el método científico, la investigación y la observación) ha aumentado la importancia de los estudios de doctorado. Hoy en día, un doctorado en investigación o su equivalente es generalmente un requisito previo para el inicio de una carrera docente universitaria, aunque muchos doctores no trabajan en el ámbito académico.

Según Clark (1992), en el Reino Unido, los doctorados en investigación inicialmente tomaron la forma de doctorados superiores, introducidos por primera vez en la Universidad de Durham en 1882, se extendieron hacia el Reino Unido de los EUA vía Canadá y fueron instituidos en todas las universidades británicas a partir de 1917 (titulado un *DPhil*).

Los antiguos doctorados, ahora comúnmente llamados doctorados superiores en el Reino Unido, tardan mucho más tiempo en completarse, ya que los candidatos deben demostrar que son expertos en su campo. Estos doctorados son ahora menos comunes en algunos países y a menudo se les otorga el título de *honoris causa*. El título se sigue utilizando con fines de contratación académica en muchos países de la Unión Europea e implica una nueva tesis larga (un segundo libro) o una cartera de publicaciones de investigación. El título (el más alto disponible) demuestra una experiencia independiente y exhaustiva en la investigación, la enseñanza y la docencia y, más recientemente, la capacidad de obtener financiación para la investigación. Actualmente, en Alemania y en la mayoría de los países europeos, el requisito mínimo para ser nombrado profesor universitario es tener un título de investigación doctoral.

La situación actual de los doctorados en Brasil

³ Asociación que reunía, en ciertos países europeos durante la Edad Media, a personas con intereses en (comerciantes, artesanos, artistas) y tenía por objeto prestar asistencia y protección a sus miembros.

En Brasil, normalmente, los candidatos a doctorando deben haber concluido anteriormente una maestría en un campo relacionado. Excepciones son basadas en eventual mérito académico individual superior a la media. Un segundo y un tercero idioma extranjero son otros requisitos comunes, aunque los requisitos relativos a la proficiencia comúnmente no sean rígidos. El proceso de admisión cambia por instituciones. Algunos exigen que los candidatos hagan testes, mientras otros basan las admisiones en la presentación de una propuesta de investigación e entrevista solamente. En ambos los casos, sin embargo, un miembro del grupo de docente debe estar acorde, antes de la admisión, en orientar el candidato.

Los requisitos para el título de doctorado suelen incluir un desempeño satisfactorio en cursos avanzados de posgrado, la aprobación de un examen de calificación oral y la presentación de una tesis que debe representar una contribución original y pertinente a los conocimientos existentes en un área específica de investigación.

El título de Doctor generalmente permite que un individuo se postule a una plaza de profesor adjunto en universidades brasileñas.

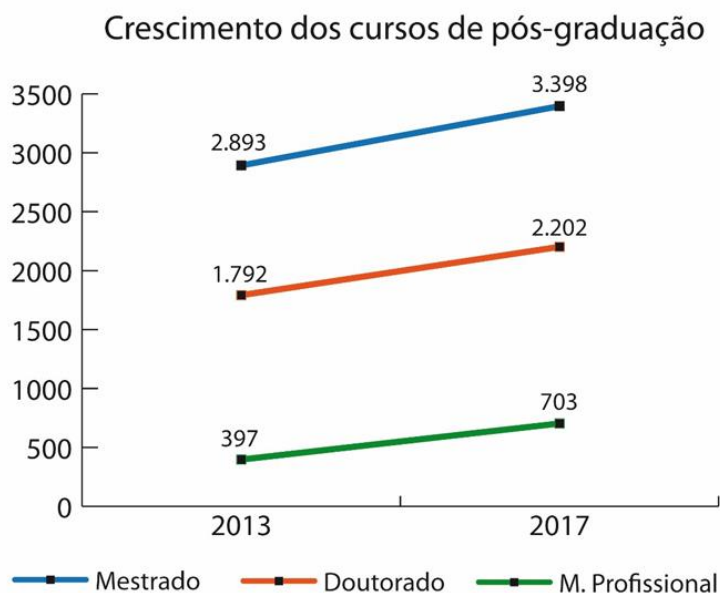
En el sistema universitario federal, por ejemplo, los médicos que son admitidos como profesores asociados pueden progresar (generalmente por el tiempo de actuación y la productividad académica) hasta el puesto de profesor asociado y luego ser elegibles para tomar el examen para los puestos de profesor titular. En la mayoría de las universidades del Brasil, para que los profesores asociados se conviertan en profesores titulares, además de un doctorado, una segunda tesis o una cartera acumulativa de publicaciones revisadas por homólogos, se requiere una conferencia pública ante un grupo de expertos (incluidos miembros externos de otras universidades) y a veces un examen escrito.

Actualmente, profesionales de muchos campos, establecidos y emergentes, están realizando investigaciones doctorales en un número sin precedentes en Brasil. Esto es consecuencia del aumento de la oferta de cursos de posgrado, producto de directrices específicas de política pública centradas en la formación de doctorado como instrumento para construir una economía basada en el conocimiento y la innovación (GODINHO, 2007).

En los últimos 20 años, hubo un rápido incremento y cambio en la formación en investigación de doctorado en todo el mundo (MARCHELLI, 2005). En un sentido importante, el propio doctorado es un campo emergente, en estado de constante transformación. En Brasil, además de las áreas más tradicionales, fueron instituidos diversos

programas en áreas multidisciplinares y para atender una demanda reprimida que se encontraba principalmente afuera del dicho eje Río-São Paulo (CAPES, 2017).

Figura 1 - Variación en el número de programas de postgrado en las universidades brasileñas (CAPES, 2017)



Fuente: elaborado por los autores.

Recientemente, CAPES estimuló la creación de los dichos doctorados profesionales con el objetivo de construir una forma distinta de investigación basada en la práctica profesional y la tecnología aplicada (BRASIL, 2017). Los propósitos y formas de estos nuevos tipos de doctorados se reorientaron de una preocupación por la producción de conocimientos disciplinares y la reproducción de disciplinas a preocupaciones por el desarrollo de la fuerza de trabajo, el cambio en la práctica profesional y el aprendizaje permanente. La formación doctoral se trasladó explícita o implícitamente a los espacios de aprendizaje en la interfaz entre los conocimientos académicos, profesionales y del lugar de trabajo.

Algunos problemas que enfrentan los doctorandos y recién-doctores

Aunque en principio parezca importante aumentar la cantidad de doctores en un país, eso necesariamente no se configura en una buena política académica si no esté en armonía con el mercado laboral, con una política macroeconómica de desarrollo nacional y tenga un control de calidad riguroso en constante evaluación y perfeccionamiento. En Brasil, por

ejemplo, para 2015, el número de médicos estaba siendo bien absorbido por el mercado laboral, aunque ya había proyecciones del comienzo del colapso de las vacantes de doctores (GALVÃO *et. al*, 2016). Cuando la crisis económica y política en curso empezaron a frenar la expansión del sistema público de educación superior, principal destino de los doctores egresos de diferentes cursos de posgrado en Brasil, un significativo excedente de doctores quedó afuera del mercado laboral o actuando en empleos o subempleos no relacionados a su formación académica (SAYURI, 2018).

Otro problema serio está relacionado con las demandas socio-emocionales que tiene un estudiante de doctorado. Un estudio realizado por Louzada e Silva Filho (2005) con 21 posgraduados de universidades de São Paulo reveló que el sufrimiento formaba parte del proceso de formación de los investigadores entrevistados; se manifestaba en varios niveles de intensidad y aparecía nominado de múltiples maneras. Todos los entrevistados se refirieron a ese sufrimiento, a pesar de que pocos lo habían explorado en detalle, aunque de manera tangencial. Con el tiempo, este sufrimiento pareció naturalizarse; pero también fue posible verlo referido a ciertas reglas existentes en el campo científico.

Para Louzada y Silva Filho (2005), estos síntomas están directamente relacionados a las relaciones y condiciones laborales; a las reglas de fomento; al equipo de investigación; a las colaboraciones establecidas; a la posición del laboratorio en el campo; al nivel de reconocimiento científico del orientador; a la posición del programa de posgrado; al estilo del orientador, entre otros. Por fin no hay una sola manera de investigar o de formar a los investigadores. Las posibles combinaciones, entre todas las variables citadas, impactan en el proceso de formación en su conjunto y requieren una reflexión permanente tanto de los estudiantes como de sus orientadores.

Otro problema relativamente preocupante de los cursos de formación de doctorado se refiere a la aparente falta de preparación para la enseñanza de sus egresados. La investigación desarrollada por Arroio, Rodrigues Filho y Silva (2006), junto con una muestra de graduados de cursos de posgrado en Química de la USP, por ejemplo, reveló que el 75% de los entrevistados no se sentían preparados para desempeñar la función docente en la enseñanza superior, principalmente debido a la “inseguridad”, la “falta de preparación”, mientras que los que se sentían preparados sólo declararon “estar preparados”, sin poder detallar ni siquiera una razón para tal evaluación. Es muy posible que esta “herencia” se transmita de forma asintótica, generación tras generación de futuros médicos.

Tanto el problema del sufrimiento durante el proceso de formación doctoral como las deficiencias en la preparación para la enseñanza están directamente relacionados con el papel

y la influencia de los asesores de doctorado, que es otra cuestión crucial para la formación de buenos investigadores y merece un debate un poco más largo que los tres problemas mencionados anteriormente.

El análisis de entrevistas de 26 orientadores de doctorado del área de ciencias humanas de universidades australianas, realizada por Halse (2011), investigó cuáles las principales peculiaridades de la relación entre orientador y orientado y cómo eso ocurre a lo largo del tiempo de acúmulo de experiencia como orientador de doctorado. Durante las entrevistas, los orientadores fueron instruidos a describir con detalle sus experiencias, eventuales cambios en las condiciones culturales de la universidad en las últimas décadas y el impacto de estos cambios en su trabajo, en las experiencias con sus alumnos de doctorado y en sus propias prácticas como orientadores.

La mayoría de los entrevistados informaron de que en los últimos años se han producido cambios importantes que han alterado toda la dinámica de capacitación a la que ellos mismos se sometieron en el momento en que tomaron sus respectivos cursos de doctorado:

Obtener un doctorado significaba tener tiempo para leer, pensar y discutir teorías, ideas y el trabajo de otros eruditos. Eso no fue una indulgencia, sino una parte importante del trabajo de hacer un doctorado y convertirse en un erudito. Ahora ese proceso está truncado. Tenemos que asegurarnos de que nuestros estudiantes terminen en tres años antes de que se acaben los fondos. Así que dirigimos su trabajo, proporcionamos listas de lectura en lugar de enviarlos a la biblioteca para profundizar en la literatura y proporcionamos resúmenes del trabajo de los principales pensadores (Orientador de Doctorado en Educación) (HALSE, 2011, p. 560).⁴

Los análisis propuestos por Halse (2011) sugieren que a lo largo del tiempo y los cambios curriculares, expansión de la cantidad de discentes y criterios de evaluación de los programas, los orientadores intuitivamente tuvieron que alterar sus prácticas de orientación a lo largo de los años. En un contexto de mayor productividad y responsabilidad con los plazos, los orientadores aprendieron a usar estrategias de autoprotección contra la pérdida de *status* y dichas penalidades que podrían sufrir si hubiera un evento negativo en el que pudieran ser considerados culpables, como un informe de un alumno criticando la actuación del orientador, falla en cumplir plazos determinados o *feedback* crítico de un examinador de la banca.

⁴ Fazer um doutorado significava ter tempo para ler, pensar e discutir teorias, ideias e o trabalho de outros estudiosos. Isso não era uma indulgência, mas uma parte importante do trabalho de fazer um doutorado e se tornar um estudioso. Agora esse processo está truncado. Temos que garantir que nossos alunos conclua em três anos antes que o financiamento acabe. Por isso, direcionamos o trabalho deles, fornecemos listas de leitura em vez de enviá-los para a biblioteca para mergulhar na literatura e fornecer resumos do trabalho dos principais pensadores (Orientador de Doutorado em Educação) (HALSE, 2011, p. 560).

Según Halse (2011), las medidas típicas de autoprotección mencionadas por los orientadores incluyen: ser muy directivo en la formación y orientación del trabajo de los alumnos; desalentar los estudiantes de métodos y análisis de riesgo intelectuales o métodos de investigación demorados; sobrepasar los límites y revisar y escribir las tesis de los alumnos, ofreciendo *feedback* excesivamente detallado sobre el trabajo de los alumnos; usar dinero de subvención de universidades e investigaciones para emplear analistas de datos, asistentes de investigación, redactores de redacciones, revisores y editores para acelerar el progreso de los alumnos o atenuar las brechas en las habilidades de los alumnos; cambios de los criterios de validación científica de las investigaciones, en general, flexibilizando los que dificultaban la presentación de investigaciones de naturaleza más cualitativa e interpretativa. Además de eso, Halse (2011) constato que, rutinariamente, los orientadores, anticipando la posibilidad de un retraso en la conclusión, ya tenían en sus manos justificativas estandarizadas para los posibles retrasos en la defensa de la tesis, puesto que eso se había vuelto cada vez más frecuente.

Para algunos orientadores entrevistados por Halse (2011), aprender la orientación disciplinada involucraba ignorar conscientemente el modo de orientación que apreciaban durante su propio doctorado – un período de independencia, estudio extendido y libertad irrestricta para explotar su área de investigación, con orientación mínima o interferencia de su orientador.

Yo pienso en mi propio modelo cuando yo era estudiante de doctorado, mi orientador nunca insistió. Él siempre estuvo allá, si yo lo quisiera, pero él nunca pidió para verme, él leyó todo inmediatamente y mandó de vuelta para mí y comentó, pero nunca exigiera nada. No hubo informes anuales, no hubo vigilancia. Fue la antítesis completa de todo este tipo de sistema moderno, yo prosperé y concluí mi doctorado en dos años y medio (Orientador de Doctorado en Psicología) (HALSE, 2011, p. 564).⁵

Aunque utilizaran sistemáticamente las estrategias de autoprotección y adaptación mencionadas, Halse (2011) sugiere que, de muchas formas y niveles variados, todos los orientadores entrevistados describieron el esfuerzo que realizan para aprender a ser más adaptables y sensibles a las necesidades de sus alumnos, buscando desarrollar una comprensión de sus propios temperamentos y capacidades personales y aprender a administrarlos en la relación pedagógica. Según Halse (2011), eso no era un trabajo fácil para los orientadores, pues involucraba aprender y establecer una ‘persona orientadora’ que

⁵ Eu penso no meu próprio modelo quando eu era estudante de doutorado, meu orientador nunca insistiu. Ele sempre estava lá, se eu o quisesse, mas ele nunca pediu para me ver, ele leu tudo imediatamente e mandou de volta para mim e comentou, mas nunca exigia nada. Não houve relatórios anuais, não houve vigilância. Foi a antítese completa de todo esse tipo de sistema moderno, eu prosperei e terminei meu doutorado em dois anos e meio (Orientador de Doutorado em Psicologia) (HALSE, 2011, p. 564).

maximizara los resultados de sus compromisos con los alumnos, minimizando las disposiciones personales o comportamientos que podrían impactar negativamente en el relacionamiento alumno/orientador, como ser impaciente, inflexible, intolerante, arrogante o excesivamente exigente.

La orientación de doctorado también exigía, según Halse (2011), que los orientadores aprendieran con sus errores y fallas. No importa lo meticulosos o laboriosos que ellos fueran, los orientadores cometían errores de juzgamiento, fornecían consejos o instrucciones equivocadas, o evaluaban mal el impacto de sus instrucciones y *feedback* sobre los alumnos. Los orientadores que aprendieran a confrontar sus errores y fracasos lograban desarrollar abordajes alternativas para el relacionamiento pedagógico.

Los análisis realizados de las entrevistas realizadas por Halse (2011) nos ayudan a comprender las complejas dinámicas de poder que se están enmarañadas en el relacionamiento orientando/orientador. En particular, que una parte crítica del aprendizaje del orientador involucre abandonar la investigación en sus propios egos y poder. A lo que parece, fue a partir de estos procesos que los orientadores desarrollaron un canal de apertura para aprender sobre sus orientandos. Orientadores trabajando con estudiantes extranjeros, por ejemplo, describieron conscientemente el esfuerzo personal para dominar frases-clave en el lenguaje de sus alumnos y aprender sobre las culturas y las costumbres de los países de los estudiantes para hacerlos sentirse “en sus casas” y para asegurar que sus interacciones con los estudiantes fueran culturalmente sensibles, respetosas y apropiadas (HALSE, 2011).

En esta misma línea, parte de los orientadores entrevistados por Halse (2011) también describió aprendizajes al intentar “atentarse” con las necesidades intelectuales y emocionales de los estudiantes: ofrecer libertad cuando los alumnos estaban confiados y seguros; fornecer orientación cuando los estudiantes estaban intelectualmente inseguros; buscar comprender cuando los alumnos estaban físicamente exhaustos o emocionalmente frágiles.

A pesar de haber sido realizado en el contexto australiano, es probable que los resultados y análisis demostradas por Halse (2011) sean pertinentes para el contexto brasileño, tanto para orientadores cuanto para doctorandos que, al fin y al cabo, serán los futuros orientadores de doctorando. Tomar consciencia de problemas y saber cómo ellos serán tratados en determinados contextos puede ser útil para nuestro perfeccionamiento profesional tanto durante la formación doctoral cuanto en los programas de formación del profesorado, en los cuales eventualmente podamos actuar futuramente.

Convertirse en investigador

Quizás sea lugar común ver el hecho de encarar el doctorado como un local particularmente intenso y significativo de “convertirse en investigador”. Clegg y Gall (1998) observaron que la metáfora de la “jornada” en las narrativas de doctorandos en volverse un investigador es tan común que merece alguna interrogación con respecto a su poder explicativo. Según los autores, la idea de “jornada” está relacionada al propósito, dirección, duración y llegada a un lugar diferente, están asociadas a cambios en el tiempo, espacio y circunstancia; para narrativas de doctorado, ellas son muchas veces viajes de vida. Clegg e Gall (1998) relatan la omnipresencia de la metáfora de la jornada en las narrativas de doctorado y señalan para su dinámica transformadora. Según ellos, para los profesionales que inician el estudio de doctoramiento, hay un punto de partida, del conocido y del puesto, y un emprendimiento de un movimiento hacia un lugar desconocido, un proceso de aprendizaje y devenir.

Según Green y Lee (1995), estos procesos no son tan solo una cuestión de “conocer”, sino también “venir a ser”, es decir, de volver a ser un determinada autoridad en investigación. Aunque las investigaciones citadas expliciten algunas peculiaridades sobre la formación doctoral, todavía hay cuestiones que permanecen en gran parte no examinadas en la literatura de investigación sobre el doctorado, sobre el “convertirse” un investigador profesional, en términos de lo que es negado y suprimido o expuesto e interrogado con relación a la práctica.

El aprendizaje de doctorado no puede ser como una adquisición no problemática de conocimiento, pero, como tantos otros procesos de desarrollo humano, está cargado e incompleto de aprender a conocer y a ser. Como dicen Green y Lee (1995), se trata de un proceso deleuziano de un “convertirse otro” de algún modo importante que involucre una “tensión crucial”, puesto que el proceso de formación doctoral exige:

[...] la cuestión de ser “creativo” y “original” y de contribuir decisivamente y distintamente al estoque actual del conocimiento, y todavía la imposibilidad de realizarlo sin la debida autorización y autoridad enunciativa. Este último, paradójicamente, solo se puede realizar después del evento, por así decirlo cuando el nivel es formalmente concedido y la tesis aceptada. Esta es una tensión dialéctica del ser y del devenir y de la experiencia vivida de duración y temporalidad (GREEN; LEE, 1995, p.43).⁶

⁶ [...] a injeção de ser “criativo” e “original” e de contribuir decisivamente e distintamente ao estoque atual de conhecimento, e ainda a impossibilidade de fazê-lo sem a devida autorização e autoridade enunciativa. Este último, paradoxalmente, só pode ser realizado após o evento, por assim dizer - quando o grau é formalmente concedido e a tese aceita. Esta é uma tensão dialéctica do ser e do devir e da experiência vivida de duração e temporalidade (GREEN; LEE, 1995, p.43).

Para Green y Lee (1995) este proceso implica tanto un “no sé” como un “desaprender”.

En cuanto a los profesionales que están iniciando un doctorado con un enfoque profesional, existen aún más tensiones y ambigüedades entre las formas de conocimiento y las formas de ser de la práctica profesional y las culturas académico-disciplinarias. Lee, Brennan y Green (2009) han denominado a este conjunto de ideas implícitas un “currículo híbrido” que, según ellos, trata de situar el trabajo de doctorado en relación con las economías simbólicas de la universidad, la profesión y el lugar de trabajo, y es inestable y ambiguo. Un conjunto de ideas que pone en juego no sólo los conocimientos del doctorando, sino también el objeto de la investigación: la profesión, la organización y el lugar de trabajo que acaba siendo una especie de “motor” de un proceso continuo de ensayo y error, a través del cual toda la organización se mueve, se desarrolla y se despliega.

Para tratar de explorar algunas reflexiones sobre la dinámica y las tensiones del proceso formativo en los cursos de doctorado, una de las autoras de esta obra decidió presentar un breve relato de sus propias percepciones y experiencias como investigadora principiante. Con el fin de expresar opiniones sobre la experiencia vivida en las actividades y lecturas del aula a las que se ha dedicado y ha tratado de producir las notas de un profesor de investigación reflexiva (ZEICHNER, 1998), que pretende ser. Veamos qué tiene a decirnos.

Reflexiones sobre las especificidades y retos de una doctoranda del área educacional.

Cuando se me pregunta qué es lo que ha contribuido eficazmente a mi formación como investigadora, no tengo ninguna duda de que es principalmente la búsqueda activa de la lectura de textos en el área y la escritura de notas e ideas. Los requisitos académicos de la maestría, y ahora del doctorado, me han obligado a mantener una rutina continua y sistemática de lectura de textos relacionados con mi propia intención de investigación, disciplinas y temas discutidos en el grupo de investigación en el que participo.

Debido a la intención y la obligación de escribir artículos me di cuenta de lo importante que era leer los artículos clásicos (no sólo los recientemente publicados) para entender de manera más consistente lo que algunos autores más recientes han estado diciendo en libros y artículos. Naturalmente, esta búsqueda de comprensión en las “fuentes originales” me obligó a utilizar las herramientas de la web para la traducción de idiomas y a practicar la lectura de textos en idiomas extranjeros, principalmente en inglés.

Durante este recorrido, tras contacto con ideas de autores como Pérez-Gómez (1997), Zeichner (1998) y Contreras (2002), aumenté mi convicción de que escribir de modo reflexivo sobre/en mi práctica es fundamental para mi desarrollo profesional. Mientras confeso que reflexiono de este modo menos de lo que pienso que sería necesario, por cuenta de mis otras atribuciones profesionales en curso, ahora, cada vez más, he cultivado esta práctica como parte de mi vida profesional. No soy de comprar muchos libros, pero mantengo una carpeta en mi cuenta de *Google Drive* nombrada “reflexiones de investigación”, en la que mantengo los artículos que leí, debidamente marcados y comentados. Mi propia cuestión de investigación actual es fruto de mucho más de mis lecturas sobre el contexto de la formación de profesores de que la vivencia de mi práctica profesional.

Aunque todavía me sienta insegura sobre los posibles resultados que podré obtener con la investigación que propuse para componer mi tesis de doctorado, siento que estoy en el camino correcto. Lo sé al darme cuenta que otros colegas todavía están tocando lo que realmente pretenden investigar y, de vez en cuando, testigo la congoja de ellos en todavía no haber exactamente logrado “casar” su cuestión de investigación con un referencial teórico apropiado.

Por supuesto, como ya mencioné anteriormente, estas actitudes son frutos positivos de las exigencias del curso. Sin embargo, ni todo son flores, los problemas prácticos de conciliar tiempo para las tareas de las asignaturas y grupos de investigación del curso con las atribuciones profesionales de una directora de escuela, entre ellas, realizar la formación continua de los profesores, pues en la Red Municipal de Enseñanza en la que trabajo, una de las atribuciones del gestor es la realización de la formación continua en el contexto de trabajo de los profesores, no son muy fáciles. Pero sigo adelante, agradezco a cada oportunidad, en el devenir formativo, que Lee (2011) dice ser la marca de formación de futuros investigadores. Tal como dicho autor comenta, no puedo absolutamente garantizar la llegada, solo sigo el camino y encarando los retos que se me presentan.

Quizás fuera posible explotar aun otros puntos de mis recuerdos y reflexiones con respecto a mi recorrido formativo en el doctorado. Aun por cuestiones de limitación de espacio, creo que debo concentrarme desde ahora en dos puntos cruciales con respecto al trabajo de conocimiento e identidad involucrado en el “hacerse doctor” – en realidad “hacerse un profesor doctor”, o sea, la cuestión de la evolución de la escritura y consecuente productividad académica y la cuestión de superación de la dicha racionalidad técnica.

El primero de estos puntos respecta a la productividad de la práctica de la escrita reflexiva en explotar el “devenir” de un estudiante de doctorado. Eso ha sido determinante

para mí. Durante las lecturas, mis reflexiones escritas registran mis pensamientos, cuestionamientos y aprendizajes, volviéndolos disponibles tanto para los recuerdos cuanto para trabajos futuros: profundizan mi reflexión y también aumentan la oportunidad de integrar mi nuevo aprendizaje y futuros textos de investigación.

Quizás la metáfora del “goteo” sea apropiada para expresar la relación entre el proceso de lectura y escritura y sus efectos en mi formación doctoral. Tal metáfora me sugiere un proceso lento, sencillo y orgánico que ocurre a lo largo del tiempo, en el ambiente en el que su práctica se desarrolla. Pensé en eso para contrastar con las metáforas mecánico-instrumentales de la adquisición y aplicación de conocimiento que autores como Zeichner (1998) critican en sus descripciones de “trabajador del conocimiento” mercantilizado.

Raelin (2007), otro autor que reflexiona sobre el proceso de producción escrita en cursos de posgrado, ofrece un relato útil de las posibilidades del lenguaje y de la escritura con relación al conocimiento sobre la práctica. Raelin argumenta que conocer la práctica y el auto comprensión en el contexto de la investigación requiere los recursos particulares del lenguaje. El lenguaje contribuye para el entendimiento no solo como una herramienta para la auto percepción o para comunicar el conocimiento adquirido, pero como un medio para crear conocimiento en primera instancia. Raelin (2007) cita *grounded* teoría y la investigación-acción como herramientas para desarrollar inductivamente nuestras propias teorías a partir de los datos de la experiencia o de las intervenciones prácticas. Estas prácticas son “epistemológicamente étnicas”, en la medida que privilegian las percepciones y visiones de mundo de los miembros de la cultura bajo investigación.

Watt (2007) también habla sobre el proceso de escritura reflexiva, diciendo que hay una larga y bien establecida tradición dentro de la investigación cualitativa que apoya este tipo de proceso como una tecnología que genera y registra conocimiento. Ahora, vivenciando eso en la práctica, puedo darme cuenta sobre el valor de la reflexión continua y sistémica en el proceso de investigación de doctorado. Creo que eso, lentamente, cada vez más ha ayudado a hacerme una aprendiz dispuesta y comprometida con las prácticas de una estudiante de doctorado, quizás convirtiéndome una investigadora-transformadora, capaz de reflexividad y autoconsciencia, consciente de los procesos y luchas necesarias en tales actividades prácticas textuales.

Otro aspecto, más específico del área de formación del profesorado, se relaciona al reto de superación de la dicha racionalidad técnica. Al tratar sobre eso, Pérez-Gomez (1997) critica, por ejemplo, que las comisiones de alto nivel, generalmente doctores, que son encargadas de redactar informes y elaborar diagnósticos, reformas y propuestas para los

“anacrónicos e insatisfactorios sistemas de formación del profesorado”, generalmente poseen una determinada concepción subyacente de la escuela y enseñanza, una teoría del conocimiento y su transmisión y aprendizaje, una concepción propia de las relaciones entre teoría y práctica, entre investigación y acción, que según el autor, pueden ser expresados en dos modelos rivales, dos formas distintas de abordar los problemas que pone la intervención educativa y la actividad del docente como profesional de enseñanza: el profesor como técnico especialista, que aplica con rigor las reglas que derivan del conocimiento científico, y el profesor como práctico autónomo, artista que reflexiona, toma decisiones y crea durante su propia acción.

La metáfora del profesor como técnico tiene sus orígenes en el modelo de la racionalidad técnica en la que la actividad profesional es, sobretudo, instrumental, direccionada a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas de investigación, así como sus principios generales. De ahí sería derivada toda acción profesional eficaz. En esta perspectiva, hay el reconocimiento de una jerarquía entre los niveles de conocimiento, así como un proceso lógico de derivación entre ellos. En este sentido la formación del profesor se resume a un conocimiento teórico y procedimental muy delimitado en los contenidos y estructura de los programas de formación por medio del componente científico cultural, que pretende asegurar el conocimiento del contenido que pretende enseñar; y el componente psicopedagógico, que permite aprender cómo actuar eficazmente en el aula de clase (Perez-Gomez, 1997).

Los límites y las brechas de la racionalidad técnica se muestran profundos y significativos principalmente porque la realidad social no se deja encajar en esquemas preestablecidos del tipo taxonómico o procesual y las características de los fenómenos prácticos como complejidad, inseguridad, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores son cada vez más evidentes. Para Pérez-Gomez (1997), de un modo general, en la práctica, no hay problemas, sino situaciones problemáticas, que a menudo se presentan como casos únicos que no entran en las categorías genéricas identificadas por las técnicas o teorías existentes.

Sin embargo, la racionalidad técnica tenía su valor y representaba avances en varios campos de la ciencia; además, críticos como Pérez-Gómez (1997) no proponen el abandono generalizado del uso de la racionalidad técnica en ninguna situación de la práctica educativa. Lo que no se puede considerar es la actividad profesional del profesor exclusivamente y principalmente técnica.

Para Pérez-Gómez (1997), entre las consecuencias negativas de la racionalidad técnica, además de la jerarquización del conocimiento, estaba la diferenciación entre el saber y el hacer, la dicotomización de las posiciones y las posturas arrogantes, mostrando que habría profesionales para la academia y otros para la escuela, como si se tratara de un espacio de trabajo inferior y no constituyera un espacio de producción de conocimiento en, sobre y para la práctica docente: la racionalidad técnica formaba profesores dependientes de una fuente externa capaz de suministrarles conocimientos listos.

Por otra parte, en la concepción del profesor como práctico, según Pérez-Gómez (1997), se destacan tres conceptos interdependientes: el conocimiento en acción, que se manifiesta en el saber hacer; la reflexión en acción, que se puede considerar el primer espacio de confrontación con la realidad problemática. En contacto con la situación práctica, no sólo se adquieren y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que se aprende el proceso dialéctico de aprendizaje; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión-en-la-acción: el análisis que el individuo realiza a posteriori sobre las características y procesos de su propia acción. Cuando el profesor reflexiona sobre y en la acción se convierte en un investigador de la clase.

El pensamiento práctico del profesor es una nueva epistemología de la práctica y lleva a reconsiderar el papel del profesor como profesional, es de vital importancia comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, para desencadenar un cambio radical en los programas de formación de profesores y promover la calidad de la enseñanza desde una perspectiva innovadora (Pérez-Gómez, 1997).

La atención se direcciona hacia una concepción reflexiva y artística de la profesión docente y para modelos de formación que preparan los profesores para el ejercicio de esta arte en las situaciones divergentes de la práctica. En este caso, el profesional competente actúa reflexionando en la acción, creando una nueva realidad, experimentando, corrigiendo e inventando desde el diálogo que establece con esta misma realidad (SCHÖN, 2000).

La racionalidad técnica que prevalece en los discursos de la “economía del conocimiento” niega el complejo, rico y difícil proceso de aprendizaje que constituye el devenir-otro del investigador profesional. En conclusión, hay problemas epistemológicos y ontológicos particulares que siguen estando sustancialmente inexplorados en relación con la tarea intelectual de investigar la práctica como objeto de preocupación en sí misma y por sí misma, en lugar de, por ejemplo, como mero lugar de aplicación de la teoría.

La toma de consciencia de estos problemas y el posicionamiento teórico y práctica con respecto a esta disputa es el reto que actuales y futuros doctores del campo educacional, en

particular, y profesores de la educación básica, en general, deben estar atentos. La obtención y manutención del título de doctor conlleva beneficios y responsabilidades, estas últimas no pueden ser tan solamente ignoradas. De lo contrario, se corre el riesgo de perpetuar ideas y prácticas que no guardan relación con los ideales de un verdadero profesor investigador.

Consideraciones finales

Con el intuito de reflexionar sobre el papel social y la situación actual de los egresados de los programas de doctorado, este manuscrito discutió algunos aspectos históricos y el panorama contemporáneo de la formación de doctores en Brasil, intentando explicitar algunos significados, problemas y retos relacionados a este tema.

Se demostró que, aunque se originó en el clero medieval y sólo cuatrocientos años después estaba estrictamente ligado a los científicos, el título de doctor siempre confirió una importancia social muy significativa a sus portadores.

Aunque en Brasil el número de programas de doctorado ha aumentado en general, y en particular en el área de la Educación, todavía llega sólo a una pequeña porción de la población, que, sin embargo, está teniendo dificultades para ser absorbida por el mercado laboral. Esto demuestra la necesidad de aplicar una política macroeconómica de desarrollo nacional centrada en el desarrollo científico y tecnológico, como las que se han aplicado con éxito en otros países desarrollados, donde esos profesionales son más fácilmente absorbidos tanto por las empresas de servicios públicos como por las privadas.

También se debatió la pertinencia de considerar y pensar en medidas para mitigar las consecuencias del proceso de sufrimiento y presión al que están sometidos muchos estudiantes de doctorado, así como el problema recurrente de la poca identidad con la enseñanza de la mayoría de los egresos de los cursos de doctorado.

Finalmente, al reflexionar bajo la condición de doctorando en el área educativa de uno de los autores del artículo, se intenta demostrar cómo el proceso de formación de profesores reflexivos -y la consecuente superación de la acción docente meramente técnica- es un proceso de aprendizaje complejo, rico y difícil que constituye el devenir-otro del investigador profesional, de superación de retos epistemológicos y ontológicos particulares que permanecen sustancialmente inexplorados en relación con la tarea intelectual de investigar la práctica como objeto de preocupación en sí misma y por sí misma. El proceso de producción escrita y reflexiva, cuyos resultados son continuamente analizados por los pares, es el principal desafío que termina por obligar a los estudiantes de doctorado a asumir

efectivamente el papel de investigadores reflexivos, capaces de realizar investigaciones pertinentes para sus respectivas áreas y para la sociedad y, por lo tanto, a hacer valer sus títulos de doctorado.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. *In*: ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.) **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2011. p. 27-54.

ARROIO, A; RODRIGUES FILHO, U.P; e SILVA, A.B.F. A formação do pós-graduando em Química para a docência em nível superior. **Química Nova**, v. 29, n. 6, p. 1387-1392, nov./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422006000600040. Acesso em: jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422006000600040>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 mar. 2017. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789. Acesso em: jan. 2020.

CAPES. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira**. Brasília: CCS/CAPES, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso: jan. 2020.

CASPER, G; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

CLARK, W. On the ironic specimen of the doctor of philosophy. **Science in context**, v. 5, n. 1, p. 97-137, 1992.

CLEGG, S; GALL, I. The discourse of research degrees supervision: A case study of supervisor training. **Higher Education Research & Development**, v. 1, n. 3, p. 323–332, 1998.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Edição Brasileira Selma Garrido Pimenta–São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, A.L.M.C. **Títulos de Nobreza e Hierarquias: um guia sobre as graduações sociais na história**. São Paulo: Draco, 2014.

GALVÃO, A.C.F. et al. O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil. **Parc. Estrat**, v. 21, n. 43, p. 147-172, 2016.

GODINHO, M. M. Indicadores de C&T, inovação e conhecimento: onde estamos? Para onde vamos? **Análise Social**, n. 182, p. 239-274, 2007.

GREEN, B; LEE, A. Theorizing postgraduate pedagogy. **The Australian Universities Review**, v. 38, n. 2, p. 40-45, 1995.

HALSE, C. Becoming a supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. **Studies in Higher Education**, v. 36, n. 5, p. 557-570, 2011.

JONES, M. Issues in Doctoral Studies-Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *In: Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference*. Informing Science Institute, 2013. p.83-104.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LEE, A. Professional Practice and doctoral education: Becoming a researcher. *In: SCANLON, L. (Ed), Becoming a professional: An interdisciplinary analysis of professional learning*. London: Springer, 2011, p.153-169.

LEE, A.; BRENNAN, M.; GREEN, B. Re-imagining doctoral education: professional doctorates and beyond. **Higher Education Research & Development**, v. 28, n. 3, p. 275-287, 2009.

LOUZADA, R. C. R; SILVA FILHO, J. F. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, p. 451-461, 2005.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCHELLI, P. S. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, 2005.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, António (Coord). Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RAELIN, J. A. Towards an epistemology of practice. **Academy of Management Learning & Education**, v. 6, n. 4, p. 495-519, 2007.

SAYURI, J. **Com crise e cortes na ciência, jovens doutores encaram o desemprego: 'Título não paga aluguel'**. BBC Brasil. 16 jul. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44696697>. Acesso em: jan 2020.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

WATT, D. On becoming a qualitative researcher: the value of reflexivity. **Qualitative Report**, v. 12, n. 1, p. 82-101, 2007.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. *In: GERALDI, C. et. al. Cartografias do trabalho docente: professor pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998. p. 207-236.

Cómo referenciar este artículo

GOMES, Ana Silvia Alves; ALMEIDA, Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida. Peculiaridades históricas, panorama actual y desafíos en la formación de profesores doctores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 578-596, abr./jun. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i2.12872>

Remitido el: 25/03/2019

Revisões requeridas: 25/08/2019

Aprobado el: 16/10/2019

Publicado el: 20/02/2020