

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

© Universidad San Buenaventura
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Mateo Muñetones Rico

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

La investigación doctoral en educación: pensamiento situado de los docentes

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Universidad Pontificia Bolivariana
juan.echeverri@upb.edu.co

Soluciones glocales desde la investigación en educación ha sido el título concertado para el tercer Encuentro de posgrados. Un título que, en principio, parece incompleto, pobremente meditado o, por lo menos, un tanto apresurado. Sin embargo, no es nada de eso y, por el contrario, comporta una importante potencia para pensar cómo hacemos lo que hacemos en la formación y la investigación doctoral. Detenerse en él evidenciará su pertinencia a los menos avisados, propiciará acercamientos a cada uno de los artículos con mejor perspectiva y coadyuvará a reconocer en las propuestas investigativas el pensamiento situado de los estudiantes en formación doctoral.

En primer lugar, pareciera pertinente preguntar ¿soluciones a qué? Plantear la investigación en nivel de doctorado en términos de soluciones no es una cosa menor. Ciertamente, puede parecer una posición retórica e incidental para promover un evento, pero en realidad es mucho más que eso: es una noción formativa y programática de nuestros programas de

formación. Una noción que para algunos puede parecer evidente y reflejada en la idea misma de la investigación y que se ha presentado en general con la confrontación solución versus problema: por un lado, la idea de investigar para dar solución concreta a un problema (método cuantitativo); por otro, suponer que investigar es desentrañar problemas que luego puedan ser abordados en procesos sistemáticos de observación y reflexión (metodologías cualitativas).

Ciertamente, la investigación en educación se ha guiado por la idea de proveer soluciones a problemas concretos: la convivencia, la inclusión, la deserción, los aprendizajes, las prácticas, por ejemplo. No obstante, lo que en los proyectos doctorales a primera vista se presenta como un esfuerzo de hacer planteamientos para proponer soluciones concretas en contextos determinados, realmente ha quedado relegado a un segundo plano después de las lógicas de la problematización misma. Como si en las lógicas académicas de las ciencias humanas y sociales, en programas académicos de maestría y doctorado, las soluciones fuesen un sobreentendido inútil de mencionar siquiera porque el verdadero contenido de la formación, y el racero para medir la adquisición de competencias y capacidades investigativas, fuera construir problemas coherentes, con unidad e inteligibilidad interna. Es decir, problemas referidos a sí mismos sin necesidad de soluciones concretas externas, porque estas, aunque se presenten en los proyectos de tesis, en realidad no se piensan como concreciones efectivas de intervención posible y gestionable, sino como un protocolo académico: el complemento necesario y un poco accesorio del problema mismo para lograr una buena evaluación.

Así, la formación doctoral puede convertirse básicamente en un “ejercicio”, esto es, en una “operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no se declare a esta como un ejercicio” (Sloterdijk, 2013, p. 17). Es decir, un acto pertinaz que permite mejor el fortalecimiento muscular de los programas porque el objetivo está puesto allí mismo en una lógica según la cual lo que se mide es precisamente el fisicoculturismo de los programas sin notar que en los formatos se está quedando gran parte de la energía vital del espíritu científico, sin

más impacto que el exhibicionismo y la repetición. Tal vez en un balance de largo aliento se descubra que las tesis de doctorado son solo eso: tesis que responden a un formato más o menos de manera eficiente, pero alejadas de generar más impacto que el de aumentar las estadísticas de doctores en los programas y las instituciones.

Quizá, si no se pone mucho cuidado a la hora de plantear problemas y anunciar soluciones en los posgrados, se le dé la razón a Sloterdijk (2013) cuando expresa que el problema del sistema escolar actual consiste en que ya no cumple con el encargo de formar ciudadanos “al devenir demasiado poca clara la definición del fin ante las exigencias del mundo profesional actual” y se ha dedicado a “una actividad más o menos desespiritualizada de rutinas didácticas con un fundamento pseudocientífico”. Pará él, la escuela se ha transformado en un vacío “*selfish system*” orientando hacia las normas de su propia actividad:

Produce docentes que solo nos recuerdan docentes, especialidades que únicamente nos recuerdan especialidades, alumnos que solo nos recuerdan alumnos [...]. Es autorreferencial una enseñanza que tiene lugar porque está en la naturaleza del sistema dejar que tenga lugar. Con la diferenciación del sistema escolar ha aparecido una situación en que la escuela solo conoce una única especialidad fundamental, que se llama escuela. Y con ella se corresponde el único fin externo de la enseñanza: la finalización de la escuela. (p. 549)

El esfuerzo actual de los programas en los que se conjuntan para discutir sus proyectos, y de los Encuentros mismos, es que no tengan doctorados cuyo único fin sea terminar el doctorado y hacerlo con una invención más o menos artificial de problemas autorreferentes, o muchas veces también con investigaciones que se ven constreñidas por lo inmediato, por exigencias exógenas de entidades cuya condición de financiamiento es, en parte, una impostura: afectar positivamente los contextos de desempeño con la tesis que haga el estudiante. Digo en parte, porque algo hay en esa exigencia de positivo y necesario: pensar la realidad cercana e intervenirla para su transformación. Empero, el efecto perverso de esta imposición es mayor que sus potencias: constriñe la reflexión científica a lo inmediato, lo local; un volver

a caer en un “escuela centrismo” sin potencias generalizables (Baudelot y Leclercq, 2008). Las tesis de doctorado deben afectar los contextos de desempeño, pero no siempre porque su objeto sean los sitios y las situaciones del escenario profesional del tesista, ni por la inmediatez de su saber de enseñanza, sino por la formación adquirida en su conjunto: generación de un gesto académico de pensar-producir-transformar, en plazos largos, no solo las propias prácticas en su relación institucional, sino las inconmensurables posibilidades de lo educativo y lo pedagógico. Exigirle a una tesis adscripción al contexto inmediato y transformaciones visibles, encargar con una cuota extra de estrés la formación doctoral y limitar la potencia que tiene para pensar de otro modo más allá de lo inmediato; en fin, efecto perverso de hacer primar los intereses personales en clave de encuadramiento institucional, con lo cual se produce una atomización temática imposible de controlar, incluso, por grupos y líneas de investigación.

Pero volvamos al asunto: soluciones. Por supuesto que entre problemas y soluciones lo que debería existir es un *continuum*. La idea de remarcar esta obviedad en el coloquio es, de nuevo, enfatizar en la necesidad cada vez más evidente de que los problemas investigativos no sean esfuerzos autorreferentes de la imaginación, la creatividad, o la tiranía de los protocolos formativos, sino la inserción de los estudiantes en comunidades académicas con problemas compartidos para beneficio de las sociedades. Comunidades académicas de alcance global para pensar una educación que tiene similitudes y diferencias por todo el planeta. Formar doctores en educación no puede representar para los docentes el efecto opresor de la “prisión escuela”, sin la libertad de ampliar los horizontes de las preguntas por los influjos, las importaciones y las recepciones, las imposiciones de lo global en lo local. Tal sería la necesidad de formar un pensamiento situado; todo lo contrario, la incapacidad de ver más que los sitios y las situaciones de su desempeño, sino la posibilidad de comprenderlas en los reenvíos con las realidades y tendencias de contextos remotos y cercanos. Soluciones, entonces, no son fórmulas definitivas e inmediatas para paliar disrupciones, sino una particular forma de la mirada doctoral para hacer visible lo que no lo es en la cotidianidad de lo educativo, lo que siendo visible se naturaliza, o lo que por naturalizado no se menciona, reflexiona o interviene.

En ese punto entra el otro elemento del título: el acrónimo *glocal*. Con este, se hace referencia a factores tanto globales como locales o que reúnen características de ambos contextos. Para los doctorados en educación, es menester actualizar la frase que acompaña la explicación sobre este anglicismo: “Piensa globalmente, actúa localmente”. Esto es, los doctorados se ven abocados a formar un pensamiento capaz de estructurarse científicamente con los aportes de los desarrollos más importantes, a escala global, de las diferentes disciplinas, ciencias y saberes que tienen como objeto a los seres humanos en el espacio y en el tiempo. Empero, el concepto no expresa una direccionalidad tiránica, esto es, que lo local es la parte receptiva que se forma por mejores síntesis de lo general y, por tanto, lo mismo local termina difuminado y sin esencia. Glocal, en relación con pensamiento situado, expresa una preponderancia de lo cercano para construir pensamiento universalizable, con presencia en la producción de conocimiento aprovechable por la humanidad. Tal es el compromiso y actualización, libre e interesada que hago aquí *motu proprio*, del concepto de pensamiento situado de los docentes.

Ahora bien, parte de las preguntas que lo glocal hace a los doctorados son tanto de corte teórico, metodológico y práctico: ¿cómo se expresa lo general y lo particular en términos de problematizaciones y de soluciones?, ¿cómo se debe abordar la paradoja de un sistema gubernamental que, por un lado, otorga becas para estudiar con condicionamientos de impacto institucional y, por otro, exige internacionalización, flexibilización, publicación? Se reitera: lo glocal no puede estar simplemente referido a pensar el sitio con insumos globales: eternización académica del síndrome del “yo me llamo”,¹ esto es, intentar parecernos, como imitadores más o menos talentosos, a los verdaderos productores de conocimiento en otras latitudes. El pensamiento local que fomenta la formación doctoral no es la evidencia de una limitación según la cual “glo” es para conspicuos académicos del primer mundo, y “cal” es el terreno que corresponde a nuestras menguadas

¹ *Yo me llamo*, programa televisivo que fomenta la imitación: cada participante se impone el nombre del artista que imitará de la forma más fiel posible: claudicación del talento y la creatividad frente a la seguridad de la marca en que se han convertido artistas estimados por el público.

posibilidades, eso sí, ajustándolo y maquillándolo con las producciones “glo” que siempre son nuestro norte referencial para otorgar autoridad al pensamiento situado. La formación doctoral debe generar un pensamiento en doble vía: para explicar lo local con herramientas de lo global y para reflexionar lo global con lo lógicas propias de las localidades y de las instituciones. En ningún caso, puede haber una renuncia programada, incluso a escala gubernamental, para limitar desde adentro el desarrollo científico de la educación del país con un dudoso argumento de transformación verificable propiciada por las investigaciones doctorales.

Así, para el encuentro diálogante y para los programas doctorales que lo sustentan, hablar de soluciones y de glocal tiene que ver con construir mejores explicaciones sobre las cosas que pasan en los vastos territorios de lo educativo y de lo pedagógico. Las soluciones en estos campos no pueden verse de modo exclusivo como una inmediata propuesta de intervención referidas a los diagnósticos por observación que hacen los estudiantes de doctorado en relación con la mejor enseñanza de sus saberes: el químico, el geógrafo, el historiador, el ingeniero, el filósofo, el literato, así sea maestro en cualquier nivel del sistema, no debe suponer que lo educativo es un auxiliar opcional para mejor enseñar su ciencia, sino que su ciencia es un elemento que potencia la reflexión educativa, porque el objeto de formación de un doctorado en educación es precisamente la educación. Y no es que la formación inicial y el área de desempeño queden excluidos del campo de problemas posibles en el doctorado, por supuesto que no; pero es necesario trabajar para que la idea de glocalidad, incluso la de pensamiento situado, no degenera en el referido “escuela centrismo”: trabajos que no adquieren las dimensiones internacionales requeridas para un proyecto doctoral; y tampoco terminan sirviendo directamente en la institución que los fuerza, porque, por ahora, menester es reconocerlo, un maestro doctor en la escuela no es todavía un académico con licencia de transformador, sino un inconveniente para la gestión de una escuela con un formato muy viejo (Echeverri Álvarez, 2016).

El diálogo doctoral, es un espacio formativo que pone en discurso reflexivo la investigación doctoral no solo para contar qué se investiga, sino para profundizar en la discusión sobre por qué se investiga en educación.

Parte de esa reflexión, quizá, pase por la idea de que las “soluciones” no necesariamente tienen que estar referidas a la construcción de modelos pedagógicos, de programas de intervención para mejorar la calidad educativa u otros elementos de la cotidianidad del maestro investigador. Las soluciones, en algunos casos, son el planteamiento mismo del problema, su caracterización y su visibilización, esto es, incluso, un asunto institucional; por sus características de actualidad, impacto y generalidad, puede ser objeto de una investigación doctoral, y, por el tratamiento investigativo, hacerlo relevante para la ciencia, mientras visibiliza las condiciones institucionales que fuerzan su abordaje investigativo. En otros casos, las soluciones tienen que ver con el nivel otorgado a asuntos generales que, pese a los determinantes influjos en la educación nacional, no sean fácilmente identificados por las instituciones como relevantes a escala institucional.

Con riesgo de no poder evitar la circularidad argumentativa y la repetición, hablar de soluciones no es evidencia visible del constreñimiento velado que el sistema educativo colombiano impone al alcance de la investigación doctoral con exigencias de impacto inmediato verificable, cuando realmente lo único efectivamente verificable son los planteamientos repetitivos e institucionales, con lo cual, de nuevo, se dejan las explicaciones más generales y abarcadoras a otras tradiciones más fuertes en producción científica. También los estudiantes de nuestros doctorados están autorizados a pensar más allá de las puertas de la institución, de la ciudad y del país para tener como objeto la educación a escala mundial. No para explicar necesariamente ese mundo, sino para construir un pensamiento situado que no solo busca comprender el sitio y la situación sin los reenvíos condicionantes a diferentes escalas espaciotemporales.

¿Cómo afrontar la tensión entre la necesidad de articular los doctorados en educación con los planes de desarrollo local y nacional y, al mismo tiempo, propender a la producción de conocimiento generalizable?, ¿cómo la investigación doctoral se plantea soluciones glociales, es decir, que ponderan la relación generalidad-particularidad? Fomentar el pensamiento situado es una alternativa: Se estila decir, con cierto aire de envanecimiento académico, que cursar un doctorado es básicamente hacer una tesis. Y por la vía de esta aparente evidencia se declina una formación completa, se cae

en un terreno donde todos preguntan, estudiantes y docentes, ¿y si no tiene que ver con la tesis para qué lo programan? Como si cada estudiante se doctorara en su objeto de investigación, exclusivamente, y no en la educación.

En fin, el encuentro doctoral es una invitación formativa para proyectos de tesis cada vez más parecidos a desarrollos doctorales. Creemos que en los presentados hay mucho de esa guía programática que es la necesidad de dar solución a problemas locales; cada uno juzgará y, si en algunos no encuentra todavía esta dimensión claramente expresada, puede estar seguro de que hay por lo menos una persona más con esa misma preocupación.

Ahora bien, la conversación es el fundamento de la formación y, por tanto, los encuentros doctorales, como este tercero particularmente, conjunta a los estudiantes para que conversen entre ellos, con los docentes y con la sociedad. El diálogo no quiso conservar el esquema clásico (todavía necesario y productivo) de proyectos presentados linealmente según un formato estándar que momifique un poco cada proyecto. Si bien los aspectos de ese formato se conservan, la idea no fue que cada uno recitara linealmente su propio trabajo, sino que cada uno pudiera exponer apartados que emergen de manera más o menos azarosa en la conversación, por ejemplo, ¿cómo surgió su problema?, ¿qué vacío de conocimiento pretende llenar?, ¿qué metodologías decantadas, emergentes o no convencionales necesita proponer? Preguntas que, por sí mismas, incluso transforman y enriquecen los guiones que cada estudiante lleva preparado para los acostumbrados monólogos de presentación. En efecto, la conversación ha sido la lógica de organización de los encuentros.

Comentario retrospectivo. Si bien en el segundo encuentro la estrategia de agrupación de las ponencias-artículos fue la afinidad temática y la forma de referenciarla era el eje sobre el cual se conversaba, en el tercer encuentro se optó por visibilizar la conversación misma, hacer énfasis en las potencias de su efectiva realización. Ambos encuentros se configuran, sin embargo, como espacios de conversación. A participar en esa conversación, que permite prolongar indefinidamente el formato de publicación, es la invitación

que hacemos al lector: invitado que puede seleccionar el espacio de conversación según sus intereses, que puede utilizar lo conversado para generar otras muchas conversaciones, que puede señalar los modos en los cuales conversaciones similares pueden ser mucho más productivas, profundas y amenas en un futuro cercano.

Referencias

- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante.
- Echeverri Álvarez, J. C. (2016). Formato escuela vs. maestro investigador. *Revista Palobra, palabra que obra*, 16, 192-210.
- Sloterdijk, P. (2013). *Muerte aparente en el pensar: Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Siruela.