

El Doctorado Interinstitucional en Educación de la UAA. Reflexiones sobre una experiencia*Felipe Martínez Rizo**

* Profesor-investigador del Departamento de Educación del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Av. Universidad núm. 940, CP 20100, Aguascalientes, México.

Introducción

El Doctorado Interinstitucional en Educación, que funciona desde 1994 con sede en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), ha graduado a 16 de los 21 alumnos de su primera generación, ha llevado a 14 de los 15 de la segunda al término de los seis semestres que preceden a la defensa de la tesis, y ha aceptado a 15 nuevos doctorandos, de un total de 55 demandantes, en una tercera promoción, a partir de septiembre del año 2000.

El contenido de las tesis defendidas —la mayoría de las cuales han sido publicadas— permite afirmar, además, que su calidad es adecuada para que, con base en ellas, se otorguen grados de doctor de un nivel similar al de los buenos programas doctorales de los países desarrollados.

Si se tiene en cuenta, además, que todos los programas doctorales del país juntos, de buena o mala calidad, graduaban solamente unos 300 doctores al año hacia 1994, y unos 800 anuales en el 2000, los datos anteriores bastan para que se entienda el interés que ha despertado el programa al que se refiere este documento, dado que, al parecer, se trata de una alternativa exitosa, en el contexto de un país como México, cuyas circunstancias han dificultado tradicionalmente la formación de investigadores profesionales de buen nivel en todas las áreas del conocimiento.

Presentar sintéticamente la experiencia y reflexionar sobre las lecciones que pueden sacarse de ella es, pues, el propósito de las páginas siguientes.

El proyecto*Iniciativa y primeros pasos*

En febrero de 1993, representantes de las 15 instituciones —universidades y centros de investigación— más importantes del país en el campo educativo, comenzaron a preparar el proyecto del doctorado. Éste fue convocado y conducido por la Coordinación del Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior (PIES), que funcionaba en la UAA desde 1991, y en él participaron además de la propia UAA, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, las universidades públicas de Colima, Guadalajara, Guanajuato, Puebla, Sinaloa, Tlaxcala y Veracruz, la Universidad Iberoamericana, el Centro de Estudios Educativos, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y El Colegio de México.

En agosto de 1993 el Consejo Universitario de la UAA aprobó el proyecto, al haber sido designada esta institución por el grupo para que fuera la sede y, en enero y febrero de 1994, los titulares de las instituciones participantes firmaron el convenio por el que se comprometían formalmente a dar su apoyo al nuevo programa. También en febrero se designó a los integrantes del Consejo Académico, recayendo los nombramientos en un destacado grupo de investigadores de las instituciones signatarias, que incluía a cuatro investigadores nacionales nivel III y cuatro nivel II. Un semestre más llevaron las gestiones ante la SEP y el CONACYT para que dieran su apoyo, así como la difusión del programa y la selección de los alumnos de la primera generación, la que pudo comenzar sus actividades en agosto de 1994.

Características del programa

La idea del doctorado debe entenderse en el contexto de un campo de investigación en proceso de consolidación: el de la investigación educativa. En 1993 no existía en México un solo programa de nivel doctorado con una calidad comparable a los buenos programas internacionales. El programa, apoyado por las IES que tenían buenas maestrías, buscaba una alternativa para la formación de investigadores de alto nivel, en una forma no convencional. En este contexto, el Doctorado Interinstitucional en Educación se propuso como objetivo general el fortalecimiento de la capacidad de investigación sobre cuestiones educativas en México y, en particular, en las instituciones de educación superior e investigación, mediante la formación de investigadores altamente calificados. En especial se pretendía:

- a) Ofrecer una alternativa real de superación —que aúne calidad y flexibilidad— a académicos que hayan mostrado capacidad para la investigación y no puedan acceder a posgrados normales.
- b) Consolidar la planta académica de varias IES, a través de la participación de sus integrantes en el programa para que, posteriormente, puedan ofrecer doctorados institucionales convencionales.
- c) Fomentar la colaboración interinstitucional beneficiando y fortaleciendo a las IES participantes.

Estos objetivos se concretaban en metas precisas:

- ◆ A corto plazo: formar 20 doctores en la generación 1994-1997.
- ◆ A mediano plazo: formar 30 doctores en las generaciones que iniciarían en 1997 y el 2000.
- ◆ A largo plazo: a partir del año 2003, dar lugar a un doctorado institucional en la UAA, que mantenga lazos de colaboración con las instituciones y programas que apoyaron el doctorado en su fase interinstitucional 1993-2003 y que, en parte gracias a él, también se consolidaron.

El carácter interinstitucional y tutorial del doctorado, que se adoptó teniendo en cuenta la falta de condiciones para organizar estudios de doctorado de alta calidad en la mayoría de las instituciones nacionales, en lo individual, se precisaba mediante las siguientes características:

a) **Orientación de la investigación.** A diferencia de la mayoría de los numerosos posgrados en educación existentes en 1993, como sigue sucediendo en el 2000, el Doctorado Interinstitucional se definió desde el principio, sin ambigüedad, como un programa orientado a formar investigadores y no a dar una preparación para la docencia u otras funciones como la planeación o la administración educativas. Para precisar este punto, y dadas las frecuentes polémicas en relación con la noción misma de investigación, se precisaba en el proyecto el sentido de la palabra, en contraposición a dos extremos frecuentes: la investigación no se entendía, pues, como limitada a trabajos de enfoque cuantitativo que utilizaran técnicas sofisticadas de análisis estadístico, o a los de tipo estrictamente experimental; tampoco se extendía tanto el concepto como para que incluyera cualquier reflexión o texto ensayístico sobre algún tema educativo, o cualquier experiencia innovadora, grupal u otra.

Se reconocía la importancia de la investigación básica, con toda la complejidad necesaria, como base que hace posibles los avances más fundamentales en todos los campos del conocimiento. Pero se consideraba también que no sólo este tipo de estudios merece el nombre de investigación, sino que también son dignos los trabajos de carácter aplicado —de importancia fundamental para el mejoramiento y la transformación de los sistemas educativos— ya que la investigación básica tiene que llevarse a la práctica a través de aplicaciones piloto hechas con carácter experimental y trabajos de investigación aplicada que, por lo general, utilizan enfoques menos sofisticados y, muchas veces, hacen participar a los actores involucrados en los procesos educativos.

Según el proyecto, pues, un concepto adecuado de investigación educativa debe tratar de encontrar un justo medio entre las posturas extremas mencionadas, que podríamos llamar restrictiva y laxa; equilibrio que, por lo demás, nunca podrá encontrarse del todo, y sólo será el resultado de la interacción fecunda y respetuosa de estudiosos serios de las diversas tradiciones investigativas. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el tipo de investigación en el que se debe pensar en relación con un programa de doctorado debe tener exigencias más estrictas que las que se podrían aplicar a trabajos de nivel maestría, licenciatura, o de maestros en ejercicio en relación con su propia práctica.

Con base en las consideraciones anteriores, el concepto de investigación educativa subyacente en el proyecto del doctorado interinstitucional se definió expresamente en el proyecto como sigue:

Estudios de carácter básico o aplicado, desde el punto de vista de una u otra disciplina del ámbito de las ciencias del hombre, que utilicen diferentes metodologías y enfoques particulares, sobre cualquier aspecto del fenómeno educativo, pero que se caractericen por una consistencia teórica y un rigor metodológico que correspondan a los niveles de calidad aceptados internacionalmente.

b) **Interdisciplinariedad.** Siguiendo las tendencias europeas de fines del siglo XIX y principios del XX, todavía hay académicos para quienes la investigación sobre educación se identifica con la pedagógica, entendiendo a la pedagogía como una especie de superdisciplina que cubriría todas las dimensiones de los fenómenos educativos. En el proyecto del doctorado —y siguiendo la tendencia cada vez más clara al respecto— se entiende, por el contrario, que los fenómenos educativos son objetos de estudio que pueden ser abordados desde los puntos de vista de las más diversas disciplinas. En cuanto al término *educación*, no se utilizó en el sentido restringido que lo limita a la realidad que constituyen los sistemas escolarizados. Por el contrario, se abarcaba en el concepto tanto los procesos designados con el nombre de educación no formal —incluyendo educación de adultos, continua, en y para el trabajo, etcétera— como también todos aquellos aspectos del sistema social en su conjunto que constituyen factores relevantes a la entrada o la salida del sistema escolar, formal o no.

Con las precisiones anteriores resulta claro que los fenómenos educativos no son objeto de estudio de una sola disciplina; por el contrario, pueden ser abordados por todas las ciencias del hombre o la sociedad, sobresaliendo algunas como la psicología y la sociología, pero incluyendo también a la antropología, la historia, la economía, la politología y otras, además, por supuesto, de la pedagogía, en el sentido menos amplio que tiende a prevalecer en la actualidad. Teniendo en cuenta lo anterior, la característica de interdisciplinariedad quiere decir que el doctorado acepta, en principio, proyectos sobre cualquier aspecto de la amplia temática relacionada con la educación, y desde el punto de vista de cualquiera de las disciplinas llamadas ciencias sociales, ciencias del hombre o de la conducta.

c) **Con un currículo centrado en el trabajo de tesis.** Dado que el propósito del programa se definió inequívocamente como el de formar investigadores, y teniendo en cuenta el tipo de alumnos a los que se dirige —de muy buen nivel y con experiencia(cfr. infra)—, el currículo no incluye cursos u otras actividades escolarizadas, sino que se centra en la realización de un proyecto de investigación original, cuyo reporte final constituye la tesis recepcional para la obtención del grado. Esta característica se matizó a partir de la segunda generación, de manera que se añadieron algunos elementos de tipo escolarizado, que se consideraron necesarios, dada la heterogeneidad de las formaciones previas de los alumnos. Sin embargo estos elementos han tenido un carácter complementario, de manera que el plan de estudios oficial sigue consistiendo en seis semestres, cada uno de los cuales comprende exclusivamente el seminario de tesis.

d) **Tutorial.** Como otra faceta de la característica anterior, el programa se distingue por su carácter tutorial, en el sentido de que el trabajo de investigación que realiza el doctorando se desarrolla bajo la dirección permanente de un investigador calificado con experiencia sobre el tema. La expresión *dirección permanente* implica que tutor y doctorando interactúen no sólo a distancia, vía correo electrónico, sino también en forma personal y directa con frecuencia y con el tiempo suficiente para revisar avances, intercambiar opiniones, hacer correcciones y dar indicaciones para el trabajo.

e) **Que no implica cambio de residencia, sí tiempo completo.** Las dos características anteriores conducen a ésta: el programa no requiere de los candidatos el que se trasladen a residir en una localidad determinada durante el tiempo que dura su proceso de formación, sino que pueden seguir viviendo en su lugar de residencia habitual. Lo que sí implica es la dedicación de tiempo completo de los doctorandos al trabajo de investigación y tesis, así como su disponibilidad para viajar en la medida en que lo requieren las actividades de tutoría y los seminarios de investigación. Si existen las condiciones, el programa considera la posibilidad de que los alumnos realicen estancias de duración media —un semestre— en una institución donde haya elementos de interés para su proyecto; estancias así parecen más viables que un cambio de residencia por tres años y pueden ser de gran valor.

f) **Con interacción en seminarios de investigación.** Para subsanar la limitación indudable de que tutores y alumnos no convivan durante varios años, con los beneficios de la interacción cotidiana, un elemento fundamental del programa lo constituyen los seminarios de investigación, integrados por grupos de tres a cinco alumnos que desarrollan proyectos de una misma línea, más los respectivos tutores y uno o dos miembros del Consejo Académico (cfr. infra). Al final de cada semestre estos grupos se reúnen para que cada doctorando presente a los demás integrantes los avances de su trabajo, recibiendo los comentarios, críticas y observaciones de todos, para enriquecer sus puntos de vista. Los seminarios sirven también para efectos de evaluación semestral.

g) **Con líneas de investigación definidas por los tutores.** Dadas las anteriores características, es clara la importancia que tiene la experiencia del tutor, para asegurar la calidad de los trabajos de los doctorandos. Por ello las líneas de investigación dentro de las que se aceptan proyectos se definen a partir de las posibilidades de los tutores. Obviamente, el número de alumnos que se acepte en cada línea se define también a partir de la cantidad y las posibilidades de atención de los tutores disponibles.

h) **Que refuerce la capacidad institucional.** El Doctorado Interinstitucional no pretende rivalizar con los posgrados convencionales ni sustituirlos; su creación obedeció, como se ha señalado, a la conciencia de la debilidad del campo y los posgrados respectivos; el propósito de fortalecer la capacidad de investigación educativa de alto nivel se entiende, pues, en el sentido de reforzar a las instituciones participantes y no debilitarlas, dado que el proceso de desarrollo de la investigación incluye, ciertamente, la formación de recursos humanos de alto nivel, como se propone el doctorado; pero también debe incluir la consolidación de las áreas institucionales en donde trabajarán los investigadores formados; si no se van adecuando esos espacios, en una tarea que es análoga a la preparación de la matriz para recibir al óvulo fecundado, no se dará la implantación del embrión, y los esfuerzos por formar investigadores terminarán en abortos.

Perfil de ingreso y egreso de los alumnos

A partir del concepto de investigación antes descrito, el plan de estudios del doctorado define el perfil que deberán tener los egresados señalando que el programa pretende formar investigadores profesionales de alto nivel en el campo de la educación que —partiendo de una base de formación amplia— les permita tener una visión de conjunto de la problemática educativa nacional, y del dominio de una de las disciplinas desde las que pueden abordarse los fenómenos educativos, que hayan adquirido un conocimiento de los elementos teóricos y metodológicos que se requieran para el estudio en profundidad de un tema, en un grado que permita hacer un trabajo original de calidad, según estándares internacionales.

Lo anterior puede concretarse precisando que, para ser considerado adecuado para el nivel doctoral, un trabajo de investigación deberá incluir el planteamiento de un problema o tema de investigación relevante y original, definido con precisión y convenientemente acotado; una revisión amplia y actualizada de la literatura relevante, nacional e internacional; una síntesis propia correctamente estructurada, que constituya el basamento del trabajo; un planteamiento o diseño metodológico que respete los criterios de rigor de la tradición en que se sitúe; la obtención y el tratamiento de la información que proceda, utilizando técnicas apropiadas para ello y respetando también los criterios de rigor aplicables; y un informe final que dé cuenta correctamente de todos los elementos anteriores.

Para que un programa tutorial como el Doctorado Interinstitucional pueda producir egresados que se apeguen al perfil anterior se necesitan tres ingredientes básicos: buenos tutores, buenos alumnos y mecanismos de operación que permitan a tutores y alumnos trabajar eficientemente.

La primera condición, la de *buenos tutores*, puede precisarse diciendo que quienes asumen la tarea de acompañar a los doctorandos en su preparación deben ser investigadores con el grado de doctor o el reconocimiento equivalente de ser investigadores nacionales, que hayan realizado investigación original de alto nivel; los tutores deben, además, tener experiencia en la dirección de tesis y la voluntad y disponibilidad de dedicar a su asesorado el tiempo que implique la dirección. La tercera condición, la de mecanismos de operación eficientes, se desarrollará más adelante.

En cuanto a la segunda condición, la de *buenos alumnos*, se entiende en el sentido de estudiantes con capacidad y sólida formación previa, cuya madurez les permita hacer el considerable esfuerzo de trabajar en forma independiente, bajo la conducción de su tutor, en una tarea compleja y prolongada, que durará cuatro o cinco años, de manera que la obtención del grado de doctor sea la sanción oficial de un auténtico dominio de la capacidad de investigación de alto nivel.

Por importantes que sean las otras dos condiciones del éxito, en uno tutorial, la fundamental es la que se refiere a los buenos alumnos; por ello los del Doctorado Interinstitucional se seleccionan de la manera más cuidadosa, a partir del perfil de ingreso que define con detalle el plan de estudios.

Los futuros doctorandos, según dicho plan, además de tener disponibilidad de tiempo completo y contar con los antecedentes académicos formales que son el título de licenciatura y el de maestría en educación o una ciencia social o del hombre, deberán tener las características de aptitud académica y formación previa y presentar un anteproyecto de investigación sobre un tema bien acotado, con un planteamiento suficientemente preciso como para apreciar las bases teóricas y metodológicas con que cuenta el candidato. La aptitud y la formación previa se precisan como se indica en los siguientes párrafos.

Aptitud académica, incluyendo:

- 1) Características cognitivas: capacidad de razonamiento, análisis y síntesis; de comprensión de lectura y de expresión oral y escrita; un nivel mínimo de comprensión y manejo del razonamiento matemático y estadístico, y un nivel suficiente de comprensión de inglés.
- 2) Rasgos actitudinales: responsabilidad, laboriosidad, interés por los problemas educativos, capacidad de trabajo perseverante en forma individual y en equipo, espíritu crítico y autocrítico.

Formación básica, que comprenderá:

- 1) Una buena formación teórica en alguna(s) de las disciplinas relevantes para el estudio de los fenómenos educativos, que incluya una visión de las corrientes de pensamiento fundamentales y los principales autores, así como un adecuado manejo de la base conceptual correspondiente.
- 2) Un conocimiento amplio de la bibliografía relevante sobre el área temática en la que se ubique el proyecto de investigación que pretenda desarrollar el candidato, conocimiento que pueda evidenciarse en la elaboración de un texto con una panorámica de tal bibliografía.
- 3) Una base significativa de formación metodológica, que incluya la comprensión de los principales enfoques que hay en relación con la investigación educativa y de las ciencias del hombre, y un manejo básico de las técnicas elementales de investigación.
- 4) Experiencia previa de investigación, que permita evidenciar la presencia de actitudes y disposiciones favorables.

Mecanismos de operación

Para funcionar adecuadamente, un programa como el Doctorado Interinstitucional debe contar con mecanismos de coordinación eficientes, pues hay riesgos que pueden hacerlo fracasar, tanto por parte de los alumnos como de los tutores o de la operación del conjunto:

- 1) Los alumnos, sea por deficiencias del proceso de selección, por falta de responsabilidad o porque no cuenten con el apoyo esperado para dedicarse íntegramente al programa, pueden descuidar su trabajo y no realizar con la amplitud y profundidad necesarias todas las fases de su investigación.
- 2) Un tutor puede descuidar a su asesorado y dejar de brindarle el apoyo esperado; si la evaluación de los avances depende de cada uno, puede ser autocomplaciente o carecer de objetividad por exceso o por defecto de exigencia; pueden presentarse tensiones entre alumno y tutor; y el aislamiento del trabajo de cada pareja de tutor y alumno puede ser empobrecedor.
- 3) Los aspectos prácticos de un programa en el que tutores y alumnos están en distintos lugares del país son especialmente complejos y si no se manejan bien pueden entorpecer el trabajo sustantivo.

Por lo anterior es indispensable que haya mecanismos de coordinación de tipo administrativo, para encargarse de los aspectos operativos del programa, incluyendo el manejo de los recursos, los pagos a los tutores, la logística de los seminarios, los apoyos a los doctorandos, el control escolar, etcétera.

Pero lo más importante será que exista un mecanismo de coordinación de tipo académico, que asegure el nivel del programa en lo sustantivo. Las funciones de esta instancia, que es el Consejo Académico, incluyen todas las que tienen que ver con el establecimiento y la aplicación de los criterios académicos según los cuales funciona el programa. Con base en el proyecto aprobado en 1993, corresponde al Consejo tomar las decisiones académicas fundamentales, que son:

- 1) Definir qué investigadores pueden fungir como tutores dentro del programa.
- 2) Organizar el proceso de selección de alumnos y llevarlo a cabo, decidiendo quiénes son aceptados.
- 3) Aprobar los anteproyectos de investigación doctoral de los alumnos y designar al tutor de cada uno.
- 4) Aprobar los informes semestrales de avance que presentan los doctorandos, con el visto bueno de su tutor, y asignar la calificación respectiva.
- 5) Aceptar las tesis doctorales para su defensa y designar al jurado ante el que se defenderá cada una.

Para que pueda tomar adecuadamente decisiones como las anteriores, el Consejo Académico debe estar integrado por personas de un nivel indiscutible de reconocimiento como investigadores de temas educativos, en el que estén presentes diferentes instituciones, disciplinas y tradiciones de investigación. Como se verá más adelante, el Consejo se conformó y ha funcionado de acuerdo con los lineamientos anteriores y ha sido, seguramente, la pieza clave para que el Doctorado Interinstitucional mantenga un elevado nivel académico. A lo largo de los siete años que lleva operando el Consejo ha precisado las orientaciones iniciales del programa.

La coordinación del programa, como instancia ejecutiva, y siempre de acuerdo con los lineamientos del proyecto original, se ha encargado de:

- 1) Fungir como secretaría del Consejo Académico, manteniendo la relación con sus integrantes, convocando las reuniones, preparando la agenda y levantando el acta respectiva.
- 2) Mantener las relaciones con las instituciones que participen, de alguna manera, en el programa; con los tutores mismos, encargándose de los pagos y demás aspectos y con las instancias que dan apoyo, manejando solicitudes e informes.
- 3) Llevar control escolar de los alumnos y mantener la relación con ellos y, junto con el departamento respectivo, apoyarlos en lo relativo al manejo de las becas del CONACYT y otros trámites necesarios.
- 4) Encargarse de la organización de las sesiones de seminario y de todos los aspectos logísticos.
- 5) Elaborar los presupuestos de ingresos y egresos, gestionar los apoyos y ejercer el presupuesto.

Desarrollo del programa

La primera generación

Tras un cuidadoso proceso de selección, planeado y conducido por el Consejo Académico, en agosto de 1994 comenzaron el programa 23 alumnos, dos de los cuales lo dejaron al final del primer semestre, uno por su prematuro fallecimiento y otro para aceptar un puesto de responsabilidad en la SEP. De los 21 restantes, 16 obtuvieron el grado de Doctor en Educación por la UAA antes de que venciera el plazo de cinco años para hacerlo, esto es hasta agosto de 1999. De los cinco alumnos restantes, tres terminaron los seminarios obligatorios, por lo que cabe la posibilidad, si el Consejo Universitario llegara a autorizarlo, de que obtengan el grado tardíamente.

Los alumnos que obtuvieron el grado dentro del límite de cinco años representan casi un 80% de eficiencia terminal, en el sentido más estricto de eficiencia con graduación; este dato cuantitativo debe complementarse con un juicio sobre la calidad de las tesis defendidas, de lo que habla el que por lo menos 11 de las 16 estén ya publicadas o en vías de serlo, que una se haya hecho merecedora del Premio ANUIES a la mejor tesis doctoral sobre educación superior en 1998 y otra haya sido finalista del mismo premio en el 2000. La relación de alumnos, tutores y tesis es la siguiente:

Cuadro 1
Primera generación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la UAA

Alumnos	Tutores	Tesis defendidas
<i>Graduados:</i>		
1. Bertely Busquets, María CIESAS	Guillermo de la Peña CIESAS Occidente	Historia social de la escolarización en un pueblo zapoteco migrante
2. Carrasco Altamirano, Alma BUAP	Rosa Montes UNAM	Comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° de primaria en México. Publicada, UAA
3. Chavoya Peña, Ma. Luisa U de G	Larissa Adler Milstein UNAM-IIMAS	La institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara
4. De Vries Meijer, Wietse BUAP	Rollin Kent DIE	Exorcismo de diablos y ángeles. Efectos de políticas públicas en el trabajo académico. Publicada, BUAP-UAA
5. Hernández Yáñez, Lorena U de G	Eduardo de la Garza UAM-A	Diseño gubernamental del programa carrera docente y su implementación en la U de G.
6. Loyo Bravo, Engracia COLMEX	Josefina Z. Vázquez COLMEX	Los gobiernos del maximato y la educación rural en México (1929-1934). Por publicar, COLMEX
7. Noriega Chávez, Margarita UPN-Ajusco	Hugo Aboites UAM-X	Sujetos y procesos del financiamiento educ. en contexto de globalización: México 82-94. Publicada, UPN-Plaza y Valdés
8. Rodríguez Jiménez, Raúl UNISON	Lorenza Villa Lever UNAM-IIS	Mercado y profesión académica en Sonora. Publicada, ANUIES, finalista 2000
9. Rosas Carrasco, Lesvia CEE	Susan Street CIESAS Occidente	La formación de maestros rurales.
10. Ruíz Cuellar, Guadalupe UAA	Sylvia Schmelkes DIE	La calidad de la educación primaria desde la perspectiva de la efectividad escolar. Publicada, UAA
11. Sánchez Gastelum, J. Luis UAS	Carmen Castañeda CIESAS Occidente	Educación y sociedad en Sinaloa: el Colegio Rosales, 1874-1918. Publicada, UAA
12. Santos del Real, Annette CEE	Pablo Latapí S. CESU-UNAM	La educación secundaria en México. Publicada, UAA
13. Tirado Segura, Felipe UNAM	Mario Rueda B. CESU-UNAM	El modelo histórico. Un ejercicio didáctico para su aplicación. Publicada, autor
14. Valero Chávez, Aída UNAM	Humberto Muñoz G. CESU-UNAM	Científicos y cient. sociales: postura frente a los programas de estímulos al rendimiento
15. Vargas Leyva, Ruth I. T. Tijuana	Jorge Padua N. COLMEX	Reestructuración industrial, educación tecnológica y formación de ingenieros. Publicada, ANUIES, premio 1998
16. Zárate Loyola, Agustín UASLP	Sylvia Macotela UNAM-Fac. Psic.	Equivalencia entre estímulos en la adquisición de tareas académicas a través de aprendizaje observacional. Publicada UAA
<i>No graduados:</i>		
1. Martínez, Ma. Eugenia, BUAP		
2. Nieto C., Luz María, UASLP		
3. Reyes C., Aída, UAA		

La segunda generación

Por lo que se refiere a la segunda generación del programa, de los 15 aspirantes que fueron seleccionados en 1997 e iniciaron actividades en agosto de ese mismo año, en febrero del 2001 uno había sido dado de baja y los 14 restantes habían aprobado los seis semestres obligatorios, presentando un borrador de su tesis, cuya versión final preparan, esperándose la defiendan a lo largo del 2001. La relación de alumnos, tutores y temas de tesis puede verse en el cuadro 2:

Cuadro 2
Segunda generación del doctorado interinstitucional en educación de la UAA

Alumnos	Tutores	Tema de tesis
1. Agüero, Mercedes UIA	Guillermina Waldegg DIE	Aprendizaje de adultos en situaciones matematizables
2. Backhoff, Eduardo UABC	Javier Aguilar UNAM-Fac. Psic.	Desarrollo y validación de modelo para selección de alumnos de educación superior en la UABC
3. Figueroa, Alma E. UAA	Mario Rueda CESU-UNAM	La construcción del conocimiento en el aula. Dos casos de profesores universitarios
4. Flores, Rosa del C. UNAM	Ileana Seda UNAM-Fac. Psic.	Modelo cognoscitivo para solución de problemas matemáticos
5. García, Guadalupe U de G	Luz Elena Galván CIESAS	Proceso de institucionalización de escuelas particulares en Guadalajara
6. Gutiérrez, Victoria UAA	Isabel Reyes UNAM-Fac. Psic.	Creencias, actitudes y prácticas evaluativas de profesores primaria
7. Jiménez, Luz UPN-Torreón	Susan Street CIESAS-Occidente	Profesionalidad docente y gestión escolar
8. López, Romualdo UAM-A	Oscar González UAM-A	Influencia de formas de gobierno de IES sobre desarrollo institucional
9. Luján, J. Francisco PROGRESA	Teresa Bracho CIDE	Impacto del PROGRESA sobre la deserción escolar
10. Márquez, Alejandro UIA	Jorge Padua COLMEX	Educación superior y mercados de trabajo. Tasas privadas de retorno en México
11. Márquez, Jesús BUAP	Anne Staples COLMEX	Educación, política y poder en Puebla, 1765-1835
12. Muro, Francisco UAZ	F. Cortés-A. Alvarado COLMEX	Educación cívica, cultura política y participación ciudadana en Zacatecas
13. Navarro, Yadira BUAP	María de Ibarrola DIE	Las Escuelas Normales Superiores. Condiciones institucionales para la reforma
14. Zarzar, Carlos Torreón	Eduardo de la Garza UAM-A	Formación docente a la luz de la del alumno. Nivel medio superior

La tercera generación

La convocatoria para la tercera generación se difundió en septiembre de 1999, con siete líneas: políticas y sistemas de educación superior; estudios sobre académicos y directivos; trayectorias de alumnos y egresados; educación y trabajo o empleo; calidad y equidad en educación básica; estudios sobre el magisterio; y, por último, historia de la educación en el siglo xx. Al cerrar el plazo establecido, en marzo del 2000, se recibieron 55 solicitudes, de 21 entidades federativas. Tras la respectiva selección, a fines de mayo, se aceptaron 16 solicitudes de 11 entidades.

Finalmente se inscribieron 15 alumnos, que comenzaron el primer semestre en septiembre del mismo año 2000. No hubo alumnos en las líneas de historia, magisterio y educación y trabajo, por lo que los proyectos se agrupan en las otras cuatro líneas, como se muestra en el cuadro 3, en el que también puede verse el nombre de cada doctorando y su tutor, así como los temas de los anteproyectos de tesis.

Cuadro 3
Tercera generación del Doctorado Interinstitucional de la UAA

Alumnos	Tutores	Temas de anteproyectos
<i>i. Políticas ed. superior</i>		
1. Gómez López, Luis Felipe ITESO	Bonifacio Barba UAA	Política educativa del ITESO y su concreción en el aula
2. Morones Lugo, Jesús CEBETIS Durango	Pedro Solís UAM-I	Gestión escolar en nivel medio superior de educación tecnológica
3. Obregón Barbosa, Elizabeth I. T. Aguascalientes	Ricardo Arechavala U de G	Cultura académica y cambio organizacional en un Instituto Tecnológico
4. Ocampo Herrera, Dora M. UAG	Felipe Martínez Rizo UAA	Diseño de un sistema de evaluación integral para la Universidad Autónoma de Guerrero
<i>ii. Académicos</i>		
5. Echeverría Castro, Sonia ITSON	Rocío Grediaga Kuri UAM-A	Variables del profesor, interacción profesor-alumno y aprovechamiento
6. Lobato Calleros, Ma. O. UIA	Eduardo de la Garza UAM-A	La calidad de vida en el trabajo académico y la docencia
7. Ramírez Gordillo, Dolores UAA	Susana García Salord UNAM-IMAS	El desgaste profesional de los académicos, posibles causas
8. Urquidi Treviño, Laura E. UNISON	Rodolfo Gutiérrez UNAM-Fac. Psic.	Estrés y salud en académicos
<i>iii. Alumnos</i>		
9. López Espinoza, Susana ISCEEM	Eduardo Weiss H. DIE	Los sentidos del trabajo que orientan la educación técnica
10. Mendoza Vázquez, Israel CEBETA SLP	Frida Díaz Barriga UNAM-Fac. Psic.	Aprendizaje cooperativo y construcción del conocimiento en un CBTA
11. Ochoa Macías, Roberto U de G	Ragheb Chaín R. U. Veracruzana	Características académicas y trayectorias de los estudiantes como elementos para evaluar profesores
12. Ríos Nava, Bernabé UAN	Giovana Valenti N. UAM-X	Los egresados de medicina en la Universidad Autónoma de Nayarit
<i>iv. Calidad-equidad</i>		
13. Eudave Muñoz, Daniel UAA	Guillermina Waldegg DIE	Conocimientos matemáticos en alumnos universitarios
14. Leyva Barajas, Yolanda CENEVAL	Javier Aguilar V. UNAM-Fac. Psic.	La validez en las pruebas criterios
15. Zavala Berbena, Ma. A. U. de Guanajuato	Sandra Castañeda F. UNAM-Fac. Psic.	Niños sobresalientes en primaria integrada

En lo administrativo, el doctorado ha funcionado con toda regularidad desde sus inicios en 1994 hasta el 2001. Todos los seminarios han tenido lugar al final del semestre respectivo, contándose siempre con la asistencia del 100% de los alumnos y con la de prácticamente todos los tutores; las ausencias de estos últimos nunca han sido de más de uno o dos. Siempre se ha contado también con la presencia de por lo menos cinco de los siete miembros del Consejo Académico y, en no pocas veces, con la de los siete e, incluso, las de los dos suplentes. Contando las reuniones extraordinarias del Consejo para la planeación y realización de los procesos de selección de las tres generaciones, este órgano ha celebrado un total de 21 sesiones de trabajo, de todas las cuales se ha levantado el acta correspondiente que, de acuerdo con la normatividad vigente, se ha presentado de inmediato a la Comisión Ejecutiva para su ratificación, la que se ha dado en todos los casos.

Por su importancia se menciona a continuación lo relativo a la aceptación del Doctorado Interinstitucional en el Padrón de Posgrados de Excelencia del CONACYT.

Buscando asegurar la calidad de la formación que reciben quienes se benefician con el apoyo de una de sus becas, desde principios de la década de los años noventa el CONACYT desarrolló un mecanismo de evaluación externa que le permitiera identificar los programas que tenían características de calidad, conformando con aquellos que satisficieran sus criterios — que inicialmente no estaban claramente definidos— el llamado Padrón de Posgrados de Excelencia.

El Doctorado Interinstitucional solicitó ser aceptado en dicho padrón desde el inicio de su primera generación, en 1994, lográndolo desde entonces, dado que la totalidad de sus tutores eran investigadores de reconocido nivel, con doctorado y/o pertenencia al SNI. Esto era de fundamental importancia para el programa, pues le aseguraba la disposición de becas para sus alumnos, permitiendo la dedicación exclusiva al programa que, de otra manera, hubiera sido imposible de exigir. Las peculiaridades del doctorado, sin embargo, en concreto su doble carácter de interinstitucional y tutorial, hacían difícil que una persona ajena al mismo pudiera valorar adecuadamente su calidad, de la que en principio se tiende a desconfiar, dada la existencia de programas poco rigurosos que, en ocasiones, utilizan los nombres de investigadores destacados para hacer aparecer más consistente la lista de su personal académico que, en realidad, es muy escaso.

En la evaluación de 1997 el Comité respectivo del CONACYT ratificó la permanencia del Doctorado Interinstitucional en el Padrón de Posgrados de Excelencia, pero en la del ciclo 1999-2000 en un primer momento dicho Comité consideró que el doctorado no reunía los requisitos para pertenecer al Padrón. Considerando que el programa sí satisfacía los requisitos del Padrón —que para estas fechas se habían precisado— la coordinación, con apoyo del Consejo Académico y de las autoridades de la UAA, presentó una solicitud de reconsideración en la que se mostraba cómo, pese a su naturaleza interinstitucional y a su carácter tutorial, el doctorado podía aportar evidencias tanto de la dedicación efectiva de tutores y alumnos, independientemente de su adscripción institucional, como de la cantidad y la calidad de sus productos, concretamente en la forma de su tasa de graduación y de la calidad de las tesis defendidas. El Comité de Ciencias Sociales del CONACYT consideró que los elementos presentados por el programa eran convincentes, y modificó su decisión previa, aceptando que el doctorado permanezca en el Padrón de Posgrados de Excelencia.

La recuperación de la experiencia

En este último apartado, a riesgo de redundar en algunos puntos, se trata de recuperar la experiencia de este programa tan especial, resumiendo sus beneficios y reflexionando sobre los factores que han hecho posible su funcionamiento exitoso. En la conclusión se hace un balance global que, junto con lo anterior, se espera sea útil para quienes pretendan impulsar experiencias similares.

Los beneficios del Doctorado Interinstitucional Beneficios para la UAA

El Doctorado Interinstitucional en Educación forma parte de un proceso más amplio, que es el de la consolidación del Departamento de Educación de la UAA como un área de excelencia.

Tras la creación de las licenciaturas en educación en 1978, y la constitución del Departamento de Educación, separándose del de Psicología y Pedagogía en 1980, a fines de este último año comenzó el proceso de desarrollo de la investigación, con el primer posgrado para formar investigadores en educación: una maestría que se desarrolló de 1981 a 1983, con apoyo de profesores externos y otro programa similar de 1984 a 1987. Paralelamente se fue consolidando el área de educación de la biblioteca, comenzando a funcionar desde 1984 la hemeroteca de educación y ciencias sociales, que ha llegado a ser una de las mejores del país.

El comienzo de los noventa trajo consigo importantes avances con el inicio, como programa regular de la UAA, de la maestría en educación, que fue admitida en el Padrón del CONACYT desde su primera generación, en 1992, y ese mismo año empieza el Programa Interinstitucional de Investigaciones sobre Educación Superior, el PIIES.

La constatación del callejón, aparentemente sin salida, al que se estaba llegando en esas fechas, cuando la mayoría de los miembros del personal académico del departamento tenían ya una maestría, pero casi nadie tenía perspectivas reales de hacer un doctorado, ante la escasez de programas de buen nivel y la dificultad de desplazarse, fue precisamente el detonador de la idea de buscar una alternativa —junto con otras instituciones del país interesadas por la investigación educativa— que se encontraban en una situación similar. El resto es la historia narrada en este trabajo.

Como se ha dicho, al crearse en 1994, el Doctorado Interinstitucional su propósito fundamental era el de apoyar la consolidación de la planta académica de las instituciones participantes, de suerte que en un lapso razonable —que se preveía en una década, puesto que se consideraba un total de tres generaciones, de tres años cada una— algunas de esas instituciones, con la aportación del programa y otros esfuerzos, estuviera en condiciones de sostener un doctorado propio de buena calidad.

En 1994 ningún miembro del Departamento de Educación de la UAA tenía una formación doctoral para la investigación, y sólo había un miembro del SNI; a fines del 2000, además del investigador nacional anterior, cuatro miembros de la planta académica del departamento han obtenido el grado de doctor y tres de ellos se han incorporado al SNI, para un total actual de cuatro investigadores nacionales, dos en el nivel II y dos en el I; además ocho profesores están cursando estudios doctorales, cinco en el programa interinstitucional, dos en otra institución del país y una más en Estados Unidos. El grado de avance es, por supuesto, diferente, pero puede verse que una o dos personas obtengan el grado en el 2001; tres más

deberán hacerlo hacia el 2003, y tres más en el 2004 o 2005. A estas cifras deben añadirse dos plazas PROMEP, con requisito indispensable de doctorado, asignadas al departamento desde 1998, que no han sido cubiertas todavía.

Teniendo en cuenta el parámetro establecido por el CONACYT en cuanto a la conformación de la planta académica de un programa doctoral que aspire a pertenecer al Padrón de Posgrados de Excelencia, que es el tener por lo menos nueve académicos de tiempo completo con el grado de doctor, podrá verse que la UAA está en condiciones de hacer realidad lo planeado en 1994, a saber: que una década después de haberse creado el Doctorado Interinstitucional, en el 2004, la UAA pudiera ofrecer un programa de excelencia por sí misma.

Beneficios para otras instituciones

Aunque se trata de un programa interinstitucional, el Doctorado en Educación se ha manejado como un programa de una sola sede que, por decisión de todas las instituciones, ha sido la UAA, que es quien otorga el grado correspondiente. Esto es explicable, dada la dificultad para que en el país se acepte la expedición de un grado por varias instituciones. El manejo con una sola sede es lógico si se recuerda que ninguna de las instituciones participantes estaba en condiciones, en 1994, de operar por sí sola un programa doctoral de calidad. Sin embargo, es obvio que la creación del doctorado debe beneficiar no sólo a la UAA, sino también a las demás instituciones que participaron en su creación y, en general, a todas las de educación superior e investigación interesadas en la materia. En el cuadro 4 podemos ver como se ha distribuido el beneficio más directo del programa, esto es, el número de alumnos y graduados por institución de origen:

Cuadro 4
Alumnos del doctorado por institución de adscripción

Institución	1ª generación		2ª gen.	3ª gen.	Total
	graduados	pasantes	pasantes	alumnos	
BUA Puebla	2	1	2		5
CEE-UIA	2		2	1	5
CIESAS	1				1
COLMEX	1				1
I. Tecnológicos	1			1	2
ITESO				1	1
ITSON				1	1
UA de Aguascalientes	1	1	2	2	6
UA de Baja California			1		1
UA de Guerrero				1	1
UA de Nayarit				1	1
UA de San Luis Potosí	1	1			2
UA de Sinaloa	1				1
UA de Zacatecas			1		1
UA Metropolitana			1		1
U de Guadalajara	2		1	1	4
U de Guanajuato				1	1
U de Sonora	1			1	2
UNAM	2		1		3
U Pedagógica Nacional	1		1		2
Otros			2	4	6
Total	16	3	14	15	48

El cuadro permite apreciar que el programa ha beneficiado a una amplia gama de instituciones, entre las que destacan, además de la UAA, cuya parte no parece excesiva, la Universidad de Puebla, la Iberoamericana y el Centro de Estudios Educativos, la Universidad de Guadalajara y la UNAM. Conviene subrayar que, aunque el propósito de apoyar a las IES participantes no ha dejado de estar presente, no se puede garantizar que los candidatos de una institución sean aceptados sin más, dado que no siempre se pueden presentar candidatos que reúnan los requisitos para ser admitidos.

Por otra parte, el compromiso de las IES que participan en el programa, plasmado formalmente en el convenio de 1994 y refrendado en 1999, se ha manifestado con claridad en la disponibilidad real de los tutores para dirigir tesis en el programa, y se refleja en la composición del Consejo Académico, en el que participan o han participado investigadores del CESU de la UNAM, el CIESAS, el COLMEX, el DIE, la UAM, la UIA y la U de G, además de la UAA. A este respecto debe subrayarse que el convenio firmado por las IES y el contrato que suscribe cada tutor con la UAA tienen cláusulas que

aseguran que el compromiso sea efectivo y que no afecte al compromiso de cada académico con su propia institución. Además, se especifica que los tutores recibirán honorarios semestrales por sus servicios, pero que esta remuneración está condicionada a que el alumno asesorado apruebe el semestre de que se trate.

Para terminar este apartado conviene mencionar otro tipo de beneficio menos fácil de identificar, pero no menos importante para las IES: la experiencia misma de participar en un esfuerzo cooperativo tan grande ha sido enriquecedora para los académicos que han intervenido, sea como tutores, sea como consejeros, según han expresado todos de diversas maneras y momentos. Esta experiencia se ha traducido ya en otras formas de colaboración, y seguramente se reflejará con más fuerza todavía, en el futuro, en otras modalidades, como las que ya han comenzado a esbozarse entre la UAA, el DIE, el CESU de la UNAM y la UAM Atzacapotzalco, con miras a la constitución de una red de posgrados institucionales de excelencia a partir del año 2004, cuando haya terminado la tercera generación que, según el convenio por el que surgió, será la última en esa modalidad. Conociendo la importancia que tiene la apertura a la colaboración interinstitucional en el trabajo académico, y lo poco productivos que suelen ser los esfuerzos en este sentido que surgen de arriba hacia abajo, la experiencia del Doctorado Interinstitucional se revela como particularmente valiosa.

Los factores del éxito

Organizativos

La operación de un programa como el del Doctorado Interinstitucional es muy compleja y, como se ha apuntado, si no se logra que sea muy eficiente, los aspectos administrativos pueden entorpecer lo académico en un grado tal que hagan fracasar la experiencia. En este caso se conjuntaron elementos favorables que permitieron que la operación funcionara con fluidez, posibilitando un manejo adecuado de lo académico. Esos elementos organizativos pueden sintetizarse como sigue:

1) Un proyecto inicial y un convenio de base que, gracias a la participación en su elaboración de personas interesadas y conectoras de las instituciones participantes, pudieron resultar muy adecuados tanto a la naturaleza del programa como a las circunstancias, estableciendo reglas básicas de operación precisas y funcionales.

2) La flexibilidad de la institución sede, la UAA, que adaptó sin dificultad su normatividad para permitir la operación de un programa novedoso y el apoyo de las demás instituciones participantes, que depositaron su confianza en la sede y avalaron los mecanismos establecidos.

3) Una coordinación que contó con el apoyo de las autoridades de la sede, que tuvo acceso a las de las instituciones participantes y de las que apoyaron el programa (SEP y CONACYT), y cuyo funcionamiento mismo pudo ser eficiente, de manera que los aspectos administrativos y de apoyo facilitaron efectivamente la operación substantiva del programa y nunca fueron un obstáculo.

Académicos

Sobre la base anterior, los elementos substantivos del programa, o sea los actores básicos que son los tutores y los alumnos, así como los procesos académicos que son la tutoría y los seminarios, pudieron desarrollarse en forma adecuada, como se describe a continuación.

a) **Los tutores.** Invitados a participar en el programa con base en una decisión del Consejo Académico, los tutores pertenecen a la planta de las instituciones participantes, tienen doctorado, en su mayoría pertenecen al SNI y han destacado en las líneas temáticas que ofrece el programa. Cada tutor dirige únicamente a un alumno. En los cuadros 1, 2 y 3 pueden verse los nombres de los encargados de las tres generaciones del programa, siendo claro, a partir de esos listados, que se trata de un conjunto de investigadores de primer nivel, que incluye a los más reconocidos del campo en nuestro país.

Pero además hay un sólido fundamento para sostener que, en el caso del Doctorado Interinstitucional, la relación de tutores no es un recurso artificial para impresionar a los evaluadores externos, sino que se trata de un grupo de personas cuyo compromiso con el programa fue y es efectivo. Más allá de los aspectos del convenio signado entre las instituciones y de los contratos individuales firmados entre cada tutor y la UAA, a los que ya se hizo referencia, el testimonio de los doctorandos y la calidad de los productos coinciden en señalar que la tutoría es efectiva y ofrece a los alumnos el apoyo necesario para la realización de sus investigaciones doctorales. Obviamente ha habido dificultades, y se ha tenido que llegar a la sustitución de algunos pero esto muestra que las características del programa permiten detectar y corregir las deficiencias que puedan presentarse en la tutoría.

b) **Los alumnos.** Seleccionados mediante un proceso diseñado y realizado por el Consejo Académico, los alumnos del programa constituyen un grupo de personas maduras, con capacidad y experiencia, cuyo perfil permite esperar con

fundamento que podrán alcanzar el nivel que se espera de un doctor, a través de un proceso formativo muy autónomo, dado el carácter tutorial de este posgrado. Algunos rasgos más deben destacarse:

1) Todos los alumnos del programa son de tiempo completo gracias a becas del CONACYT y, en algunos casos, a los apoyos complementarios del PROMEP. Si bien ha habido casos en que los doctorandos no fueron liberados efectivamente para que se dedicaran íntegramente al programa, se ha tratado de casos excepcionales, que se corrigieron cuando fueron detectados.

2) La eficiencia terminal del programa es muy alta, en comparación no sólo con lo que ocurre en la mayoría de los posgrados del país, sino con cualquier buen programa internacional. Las normas del doctorado establecen un plazo máximo de cinco años para que los doctorandos defiendan su tesis de grado, a partir del momento en que iniciaron los estudios. Ese periodo se cumplió en agosto de 1999 para la primera generación con una tasa de graduación de más del 75%: 16 de 21 alumnos que comenzaron el programa, sin contar las dos personas ya mencionadas. De los 15 alumnos que comenzaron la segunda generación, en agosto de 1997, para el mismo mes de 2002 puede verse, de manera realista, la graduación de por lo menos 12 o 13.

3) La calidad de las tesis defendidas es también buena. Un indicador interesante en este sentido es que el Premio ANUIES a la mejor tesis de doctorado en educación superior fue ganado por una egresada de la primera generación del programa en 1998, cuando se concedió por primera vez, y otro egresado fue finalista del mismo premio en su segunda edición, en 1999.

4) Por lo que hace a la inserción académica y profesional de los egresados, todos los de la primera generación tienen plazas de tiempo completo en sus instituciones de origen y se dedican a la investigación educativa, en forma exclusiva o combinada con la docencia, o bien con puestos de responsabilidad. Varios son miembros del SNI y/o del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

c) **El Consejo Académico.** El contar con tutores y alumnos de muy buen nivel es, sin duda, el factor más importante de la calidad del Doctorado en un primer nivel de análisis. En un segundo nivel, sin embargo, el factor clave es, también sin duda, el Consejo Académico, entre cuyas funciones se encuentra, como pudo verse, el seleccionar tanto a los tutores como a los alumnos del programa.

Pero el papel del Consejo va más lejos, en un rasgo que es el elemento más característico de este programa y la base de su control de calidad: la asignación de una calificación al producto que deben presentar los alumnos al final de cada semestre no es responsabilidad de cada tutor en lo individual, como podría pensarse dado el carácter del doctorado. Si bien el papel del tutor es clave en la conducción del trabajo de los alumnos, no sería adecuado que él mismo fuera quien calificara el desempeño de su asesorado pues, siendo juez y parte, habría un riesgo considerable de sesgo. Por ello tal función corresponde al Consejo Académico.

Es este órgano el que asigna las calificaciones a los alumnos, después de revisar los productos semestrales presentados por ellos y habiendo escuchado la opinión del tutor y del grupo de tutores de la línea de que se trate. Dada la normatividad del programa, la presentación de un producto semestral que no tenga el nivel establecido tiene consecuencias tanto para el doctorando como para su tutor: para el primero una nota reprobatoria; para el segundo el que no se le paguen honorarios.

d) **Los seminarios.** Para que el funcionamiento del doctorado previsto en el proyecto sea posible, con la participación de los alumnos, los tutores y el Consejo Académico, los seminarios semestrales son un elemento imprescindible, de cuya buena realización depende que el resto de los propósitos del programa se hagan realidad o queden como deseos no cumplidos.

La asistencia de todos los alumnos y casi todos los tutores y consejeros a cada seminario ha hecho posible que la operación del programa coincida con lo planeado.

1) Cada doctorando presenta sus avances (previamente enviados por escrito) a los alumnos y tutores de su grupo, a quienes siempre se añade por lo menos un integrante del Consejo Académico y, con frecuencia, dos. Como los grupos en promedio están formados por cuatro parejas de alumno y tutor son, por lo general diez personas. Se dedica un promedio de dos horas a cada producto, con tiempo para una presentación sintética de los aspectos sobresalientes del trabajo previamente leído por parte de cada alumno, seguido por comentarios, preguntas y sugerencias de todos los demás participantes.

2) Enseguida los tutores y los miembros del consejo de cada grupo discuten los trabajos sin la presencia de los alumnos, con dos propósitos: por una parte debatir las observaciones hechas, sobre todo cuando no son coincidentes; por otra, unificar criterios para proponer una calificación para cada trabajo, buscando homogeneizar los niveles de exigencia de los tutores, sin dejar de tener en cuenta las peculiaridades de cada trabajo.

4) Luego tiene lugar una sesión plenaria de todos los tutores y consejeros, sin la presencia de los alumnos, en la cual uno de los consejeros de cada grupo presenta la relatoría, tras lo cual se hacen aclaraciones y comentarios por parte de todos los participantes, siempre con el propósito de aclarar, explicitar y homogeneizar los criterios de tutores y consejeros, tanto para la asignación de calificaciones como para el trabajo de los siguientes semestres.

5) Por último el Consejo Académico sesiona formalmente por separado y, con base en todo lo anterior, asigna las calificaciones a los alumnos, y da indicaciones precisas para los planes de trabajo particulares para el próximo semestre, que serán puntos a tener en cuenta en la evaluación del siguiente producto de cada alumno.

El acta en que se recoge todo lo anterior es presentada para su ratificación a la Comisión Ejecutiva de la UAA, con lo que se formalizan las decisiones respectivas.

e) **La sistematización de la tutoría.** Como resulta obvio, el adecuado cumplimiento de la función de los tutores es la clave de una operación de calidad, para un programa como el Doctorado Interinstitucional. Por otra parte, la tutoría es una función compleja, cuya adecuada realización no se da espontáneamente, como muestra la literatura relativamente abundante que analiza el tema. Buscando propiciar una adecuada tutoría, la coordinación y el Consejo Académico han desarrollado un conjunto de lineamientos particulares que sirven de guía al trabajo de las parejas de tutores y alumnos. Estos lineamientos se refieren tanto a los productos semestrales como al papel del tutor.

- **Lineamientos relativos a los productos semestrales:**

Dado el propósito de formar investigadores profesionales en el campo de la educación, mediante un programa de cuatro o cinco años de duración, a lo largo de los cuales cada doctorando, con la guía de su tutor, desarrolla una investigación que debe tener un nivel y unas características adecuadas para ser aceptada como tesis doctoral (cfr. supra), el Consejo Académico ha precisado los requisitos de los productos que los doctorandos deberán presentar al final de los seis semestres que comprende el programa, en los siguientes términos:

1) El producto del primer semestre:

Como producto final del trabajo realizado durante el primer semestre, en el seminario I, los doctorandos presentarán su proyecto de investigación y un plan de trabajo tentativo para los cinco semestres siguientes. Estos elementos deberán tener las siguientes características:

El proyecto de la investigación doctoral. Reformulado con la asesoría de su tutor, a partir del anteproyecto presentado para el proceso de selección, deberá ser suficientemente completo y maduro para que constituya un punto de partida sólido para el trabajo posterior. En particular, y de acuerdo con el tipo de investigación que se adopte, el proyecto deberá:

- a) Definir con precisión el objeto de estudio del trabajo, en la forma de un planteamiento claro del problema o la pregunta, o de un tema de investigación bien madurado.
- b) Estar bien acotado teórica, metodológica y empíricamente, precisando la(s) corriente(s) o autor(es) que se utilizarán; los enfoques, modelos o tipos de acercamiento metodológico y técnico que se pretenda emplear; y los lugares, tiempos, sujetos, casos, muestras o poblaciones que se utilizarán.
- c) Basarse en una revisión amplia de la literatura relevante, que permita al doctorando identificar los trabajos, autores y tendencias para su tema a nivel nacional e internacional. Dado que podrá ampliarse en semestres sucesivos, la revisión no deberá ser exhaustiva.

El plan de trabajo. Cada alumno, con orientación y aprobación de su tutor, presentará el plan del trabajo que piensa realizar a lo largo de los siguientes cinco semestres, incluyendo:

- a) Los avances semestrales considerados, que tendrán en cuenta los lineamientos de los productos de los semestres siguientes (cfr. infra) adaptados a las circunstancias de cada proyecto. Es claro que el plan de trabajo podrá ser modificado posteriormente, en función del avance real y de los ajustes que deban hacerse al trabajo, pero el que se presente al final del primer semestre deberá ser suficientemente preciso para servir de punto de partida, con referencia al cual pueda juzgarse, en los seminarios subsiguientes, si el avance de un alumno es o no satisfactorio. Debe recordarse que el plazo de seis semestres es el lapso en el que deberá llegarse a un borrador completo de la tesis, que podrá afinarse todo lo necesario antes de su impresión y defensa pública, la que deberá tener lugar en un plazo máximo total de cinco años, a partir del inicio del programa.
- b) Las actividades formativas complementarias que el tutor considere necesario que su asesorado realice para allegarse los elementos que requiera para la adecuada realización de la investigación.

2) Los productos de los semestres segundo a quinto:

No se establece una secuencia obligada para las tesis, sino que se aceptarán diversos planteamientos. En un acercamiento convencional, el producto del segundo semestre podría ser, por ejemplo, la redacción de un marco de referencia, a partir de una revisión de la literatura; el del tercero el diseño de instrumentos para el trabajo de campo; el del cuarto la realización del trabajo de campo mismo; el del quinto el análisis de la información obtenida; y el del sexto el borrador de la tesis. Este esquema, por supuesto, es demasiado rígido y escolar y no tiene por qué seguirse, ni siquiera en un trabajo basado en encuestas, que recopile abundante información susceptible de analizarse estadísticamente, mucho menos en un acercamiento histórico o uno etnográfico, que tendrán su propia lógica, plasmada en un plan de trabajo particular. En el caso del quinto semestre, por una parte, la regla del apartado anterior se aplicará, en el sentido de que cada tesis, de acuerdo con su propio enfoque, podrá tener productos diferentes. Por otra parte, y dado que en el sexto se exigirá un producto equivalente de todos los doctorandos, en el quinto seminario, además del producto principal, deberá presentarse otro, que consistirá, para todos los alumnos, en un índice o capitulado completo del borrador que se presentará en el siguiente semestre.

3) El producto del sexto semestre:

En el seminario que se realizará al final del sexto semestre, todos los alumnos, independientemente de las variantes de los productos que hayan presentado en los semestres anteriores, deberán entregar un borrador completo de la tesis, con un nivel de calidad suficiente para dar lugar al proceso de terminación y defensa. Ese “nivel de calidad suficiente” será comparable al de cualquier buen programa doctoral de nivel internacional, a juicio del Consejo Académico. La presentación de un borrador completo no significa un trabajo perfectamente terminado. Será aceptable, por ejemplo, que ciertos capítulos se presenten en las versiones aprobadas anteriormente, sin que se les hayan hecho todavía las correcciones respectivas. Por ello los doctorandos dispondrán de un plazo que podrá extenderse hasta dos años más, para la realización de las correcciones que requiera el borrador y los pasos previos a la defensa. Como elementos indicadores del nivel de calidad esperado, y siempre teniendo en cuenta la variedad de tradiciones de investigación, disciplinas y áreas que cubre el doctorado, se considera que todas las tesis deberán comprender:

- a) La revisión de un *corpus* de bibliografía amplio y actualizado, que asegure que el trabajo está al tanto de los desarrollos internacionales alrededor de su tema de investigación. Los trabajos podrán hacer expresamente relación a determinados planteamientos de los grandes autores de una u otra disciplina (macroteoría) o, inclusive, derivarse formalmente de ellos, pero no deberán limitarse a ello ni esto se considerará indispensable en todos los casos, sino que dependerá de lo pertinente que resulte para un tema dado; sí será indispensable, en cambio, el que contengan planteamientos basados explícitamente en trabajos empíricos concretos anteriores sobre el tema (*grounded theory*).
- b) Una redacción, derivada de la revisión anterior, que constituya una síntesis personal, que muestre una adecuada comprensión de la literatura revisada y una utilización inteligente de la misma para la formulación de preguntas de investigación o hipótesis originales que guíen el trabajo posterior.
- c) Un planteamiento metodológico preciso para el trabajo empírico, enmarcado en un acercamiento reconocido y respetando sus exigencias propias de rigor. No se exigirá que todos los trabajos manejen enfoques o técnicas de especial complejidad, pero sí que tengan un planteamiento consistente. Deberán respetar los criterios de la tradición metodológica en que se ubiquen, la que deberá ser congruente con la temática y el enfoque teórico utilizado, así como con el acotamiento empírico que se haga (tiempo, lugar, sujetos, etcétera). El uso de la expresión "trabajo empírico" no prejuzga sobre el acercamiento metodológico, pero sí supone que la investigación deberá incluir el acopio y análisis de información original, primaria —aunque sea de tipo documental— y no podrá limitarse a análisis secundarios de información, a menos que ésta sea releída con nuevos enfoques. Deberá haber evidencia de un manejo adecuado de las técnicas y de la calidad de la información empírica utilizada.
- d) En cuanto a la dimensión analítica, los trabajos deberán plantear expresamente la relación de la información empírica obtenida con los planteamientos teóricos. Las conclusiones que se extraigan deberán tener fundamento en la información que se presente, sin perder de vista las hipótesis o preguntas iniciales que orientan la investigación. Si se utiliza un enfoque analítico simple deberá manejarse con mucha solidez. Si se usan análisis complejos deberá de hacerse de manera consistente y justificando su utilización.
- e) El trabajo final, que se defenderá públicamente y, proporcionalmente, los productos parciales de todas las etapas del doctorado, deberán tener un alto grado de calidad en aspectos formales, incluyendo lenguaje claro, con conceptos precisos utilizados en forma unívoca; una estructura coherente y clara, con apartados de introducción, conclusiones y tantos otros como se justifiquen; ortografía y sintaxis muy correctas; estilo adecuado al género literario de un trabajo científico; referencias bibliográficas, notas al pie de página, tablas, gráficas y similares presentados con apego a las normas usuales del campo.

4) Otros productos parciales:

La publicación de productos parciales del trabajo doctoral a lo largo del programa, antes de la defensa de la tesis, por parte de los alumnos solos o en forma conjunta con su tutor, se considera recomendable. No es obligatorio pero sí conveniente que los alumnos presenten ponencias en congresos o publiquen artículos en revistas, en ambos casos de preferencia con arbitraje. La publicación de ese tipo de textos derivados del trabajo doctoral antes de la defensa de la tesis se considera no sólo compatible sino deseable, siempre y cuando los avances en que se basen hayan sido presentados previamente en uno de los seminarios semestrales del programa.

Lineamientos relativos al papel de los tutores:

Por la naturaleza del doctorado, el papel de los tutores es fundamental; dado el perfil de los invitados a dirigir tesis, el Consejo Académico considera que, en general, deberá confiarse en su criterio, individual y colegiado. En cada grupo de seminario son, justamente, los tutores, quienes precisarán y concretarán los lineamientos generales establecidos por el Consejo, aplicándolos a los trabajos de los alumnos de su grupo, teniendo en cuenta las tradiciones académicas y los criterios específicos de calidad, propios de las diversas disciplinas y corrientes metodológicas. Trabajando colegiadamente los tutores unificarán también sus criterios individuales de evaluación, de suerte que se mantenga un nivel de exigencia lo más uniforme, justo y objetivo posible, siempre acorde con la calidad que pretende mantener el programa.

El trabajo formativo dirigido por un académico de mayor experiencia es fundamental para el desarrollo profesional de los investigadores en ciernes, y esto tanto en los programas llamados tutoriales como en los convencionales. En estos últimos no es raro que la atención personal de los alumnos esté ausente y que se espere alcanzar su formación simplemente con la yuxtaposición de cursos “teóricos y metodológicos”; en los programas llamados tutoriales, por su parte, la relación tutor-alumno se reduce frecuentemente a una tarea técnica, que ignora también las dimensiones más importantes de la formación para la investigación. Con plena conciencia de la complejidad y dificultad de la cuestión, el programa de Doctorado Interinstitucional en Educación, con sede en la UAA, trata de atenderla de manera seria y rigurosa, para lo que se considera necesario, antes que nada, identificar lo que podemos designar como los *componentes* de la capacidad de investigación, que deben ser objeto de atención, de diferentes maneras, a lo largo de la formación. De manera congruente con el Plan de Estudios, dichos componentes incluyen, por lo menos, los siguientes:

- a) Una buena capacidad intelectual en general, que se manifiesta en las capacidades particulares de análisis y síntesis, o la de realizar operaciones abstractas.
- b) La capacidad de lectura y de expresión oral y escrita.
- c) Un buen manejo del campo del conocimiento de que se trate, dado que un buen investigador no puede ignorar los trabajos importantes relacionados con su área de interés.
- d) El dominio de un conjunto de técnicas pertinentes ya que, aunque el manejo de técnicas no hace por sí sólo al científico, el buen investigador no puede ignorarlas.
- e) Elementos de tipo no estrictamente cognitivo, como actitudes de curiosidad, rigor, laboriosidad, exigencia, crítica y autocrítica, hábitos de trabajo intenso y regular; disposiciones favorables para el trabajo en equipo, etcétera.
- f) La capacidad de conjuntar los elementos anteriores. Un excelente investigador necesita de todos estos ingredientes pero, además, debe combinarlos de manera armoniosa, porque el todo es más que la suma de las partes.

Cada uno de los ingredientes anteriores puede desarrollarse de diferente manera. En algunos casos, como el relativo a la capacidad intelectual general, debe cuidarse a la entrada, mediante el proceso de selección. Otros elementos deben atenderse sistemáticamente de diversa forma.

a) Las capacidades de lectura y de expresión oral y escrita pueden desarrollarse mediante procesos de corrección y retroalimentación constantes, para que la interiorización de esas prácticas las vuelva *hábitos*. Los programas que pretendan formar investigadores deberán hacer que sus alumnos lean y escriban mucho y tener mecanismos de retroalimentación para que esas habilidades alcancen niveles adecuados.

b) El manejo de cierto campo del conocimiento supone la lectura de obras y autores clave, hasta alcanzar la comprensión cabal de sus ideas, contrastar diversas posturas y corrientes, detectar puntos débiles y fuertes y, finalmente, llegar a construir síntesis propias. Lo anterior requiere de un trabajo prolongado que debe hacerse en forma continua y sistemática, conjuntando el esfuerzo del estudiante, la orientación del maestro y la discusión y el diálogo en el grupo de personas de diversos niveles de experiencia que constituye un buen seminario.

c) El dominio de técnicas es, también, un componente de la capacidad de investigación que debe enseñarse sistemáticamente, cuya importancia suele menospreciarse en nuestro medio, dando la impresión de que puede prescindirse de la tarea laboriosa de dominar diversas técnicas en el campo de que se trate.

d) El componente de actitudes y disposiciones es menos fácil de sistematizar que los anteriores, de suerte que no resulta adecuado un enfoque directo, en un imaginario curso o taller de actitudes o algo similar, pero tampoco es algo azaroso: el desarrollo de actitudes y disposiciones favorables para la investigación se da en la interacción cotidiana del aprendiz con quienes han desarrollado previamente tales elementos y los ponen práctica en su quehacer diario. Por ello la formación para la investigación se da, deseablemente, en el seno de grupos establecidos en los que ese tipo de *ethos* prevalece.

e) La capacidad de conjuntar los elementos anteriores, por último, tampoco puede ser objeto de cursos especiales, pero sí de un apoyo de tipo tutorial al aprendiz, por parte de un investigador de más experiencia que, dialogando con el primero, le ayuda a clarificar sus ideas y a alcanzar la síntesis personal que representa la culminación del trabajo.

La *receta* para formar investigadores que se propone puede resumirse diciendo que un programa logrará tan ambicioso propósito si selecciona cuidadosamente a sus alumnos; si los hace leer y escribir mucho y los retroalimenta; si los hace dialogar con los grandes autores de su campo y llegar a síntesis propias; si los hace adquirir un dominio de una gama adecuada de técnicas; si, gracias a la vivencia diaria en el grupo de trabajo, propicia en ellos el desarrollo de un *ethos* de investigación; y si los investigadores de mayor experiencia del grupo consideran como su mayor logro el que sus alumnos lleguen a producir obras propias bien acabadas, por medio de las cuales los superen.

En forma más particular, con base en la experiencia adquirida a lo largo de las dos primeras generaciones del programa, el Consejo Académico hace estas recomendaciones a los tutores:

a) Dado que el programa no incluye un componente importante de elementos escolarizados adicionales a los que los doctorandos ya han podido recibir durante su formación previa, cada tutor procurará orientar el trabajo de su asesorado hacia aquellos aspectos en que su formación y características permitan esperar mejores resultados. Se evitará que los alumnos pretendan desarrollar proyectos sobre temas que supongan el manejo de un cuerpo de conocimientos amplio que previamente no dominen; cuando sea el caso, deberá preverse con claridad la manera en que se llenarán lagunas de la formación previa para el adecuado desarrollo de la tesis. Tutores y alumnos recibirán información sobre los cursos previstos al inicio del programa, los cuales serán los únicos que se manejarán. Si un doctorando necesita otros elementos, deberá definir con su tutor la manera de allegárselos. Los planes de trabajo semestrales de los alumnos deberán incluir estos elementos, cuando sea el caso.

b) Los tutores controlarán cuidadosamente la tendencia a la dispersión que manifiestan algunos alumnos. Esta posible inclinación tiene aspectos positivos, y en el marco de un programa clásico de mayor duración, como los doctorados tradicionales alemanes o los de estado franceses podría ser incluso ventajosa, pero en un programa de duración menor y fija tal tendencia puede ser muy negativa.

c) Es necesario cuidar la regularidad del contacto entre alumno y tutor, tanto presencialmente como por vía electrónica. Sin necesidad de una reglamentación especial, por las características del programa cada tutor tiene la autoridad para citar a su asesorado con la frecuencia que el trabajo requiera. Es lógico, por otra parte, que los tutores deberán procurar que el tiempo se utilice eficientemente, evitando viajes innecesarios o poco aprovechados por parte de su asesorado.

d) Se procurará que la retroalimentación que se brinde a los alumnos sea positiva, que tenga en cuenta la evolución personal de cada doctorando y busque aprovechar y encauzar sus cualidades, además de corregir sus defectos.

e) Los lineamientos para evaluar el trabajo de los alumnos se refieren, de manera fundamental, a los productos presentados, poniéndolos en relación con criterios de calidad de tipo general y prescindiendo, en buena medida, de consideraciones sobre la cantidad de trabajo o sobre el esfuerzo invertido por el alumno. Sin embargo, y dado que estos elementos son importantes también, el Consejo Académico considera que corresponderá a cada tutor la tarea de retroalimentar a su asesorado en relación con estos aspectos, reconociendo el esfuerzo realizado aún si la calidad objetiva del producto no lo hace merecedor de la nota más elevada.

f) En particular, se recomienda que los tutores pidan a cada alumno, al final del primer semestre, una vez que la relación de trabajo se ha establecido, una autoevaluación del grado de dominio que creen tener de las habilidades mencionadas arriba, y que los tutores mismos evalúen a su dirigido en el mismo sentido, así ambas evaluaciones se repiten y contrastan al final de los semestres tercero y sexto.

Conclusión. balance general y perspectivas a futuro

Los indicadores de calidad resumidos en este trabajo, la demanda de ingreso a la tercera generación del programa, su permanencia en el Padrón de Posgrados del CONACYT, y las opiniones que pueden recogerse al respecto, permiten afirmar

que el Doctorado Interinstitucional en Educación con sede en la UAA constituye una opción formativa altamente reconocida en los medios especializados en investigación educativa.

Para la propia UAA, el doctorado ha sido un importante factor de consolidación tanto del Departamento de Educación como del posgrado en general; para algunas de las instituciones participantes el programa ha sido un elemento que, junto con otros, les ha permitido alcanzar un nivel de desarrollo claramente superior al que tenían diez años atrás. Junto con el programa del que se derivó, el PIES, el doctorado no ha sido ajeno a los procesos de consolidación de la investigación educativa en México que se han dado en la última década, y que se reflejan en la creación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, y los congresos nacionales que el COMIE ha organizado, el último de los cuales tuvo lugar precisamente en Aguascalientes, en 1999. Y más allá del campo de la investigación educativa, e incluso de las ciencias sociales, el programa constituye una experiencia innovadora en lo relativo a posgrados no convencionales.

Con el ritmo inevitablemente lento que estos procesos implican, parece posible afirmar que el doctorado está cumpliendo los propósitos para los que fue creado. En 1993 los representantes de las instituciones signatarias del convenio inicial nos comprometimos con el programa por dos generaciones y, en 1999, la mayoría refrendó ese compromiso por una generación más, la última con esta modalidad.

La perspectiva que puede vislumbrarse ahora, y en la que ya se está trabajando, implica que en 2004, a diez años del inicio de la primera generación del programa, sus egresados, junto con los que se formen en otros lugares, hayan reforzado a sus instituciones en una medida tal que haga posible que cada una de ellas ofrezca por sí misma un buen doctorado institucional, y que entonces dé inicio una nueva etapa, en la que tendremos una red de buenos doctorados institucionales, que se apoyarán mutuamente con mecanismos ágiles de reconocimiento recíproco de créditos, y movilidad de profesores y alumnos, para no perder la riqueza que la colaboración interinstitucional hace posible, como ha mostrado el Doctorado Interinstitucional en Educación en sus siete años de existencia.

Febrero de 2001.