



Dr. Enrique Sánchez Costa*

Retos formativos y pedagógicos del doctorado en el siglo XXI

Training and educational challenges of the XXI century Ph.D.

Recibido: 11-11-14
Aprobado: 11-02-15

Resumen

El artículo analiza algunos de los retos que se plantean a los programas de doctorado en el siglo XXI. Tras explicar la naturaleza de todo doctorado, se describe la situación actual de estos estudios en algunos países destacados del mundo: tanto en cuanto al número de alumnos como en cuanto a otros rasgos sociales. En el último apartado, el más extenso, se plantean algunas de las tendencias actuales en la configuración de los programas de doctorado (currículo, duración, enfoque pedagógico), incidiendo en la importancia del cosmopolitismo, la interdisciplinariedad, el aprendizaje a través del modelo de tutoría, o la articulación de una comunidad intelectual que aliente el trabajo de los estudiantes de doctorado.

Abstract

The article analyzes some of the challenges of doctoral programs in the XXI century. After explaining the nature of all PhD, it is described the current situation of these studies in some leading countries around the world: in terms of the number of students as well as in terms of other social features. In the last section, the largest one, there were mentioned some of the current trends in shaping doctoral programs (curriculum, duration, pedagogical approach), stressing the importance of cosmopolitanism, interdisciplinary, learning through the tutoring model, or the articulation of an intellectual community to encourage the work of doctoral students.

Palabras clave

doctorado; investigación; comunidad intelectual

Keywords

Ph.D.; research; intellectual community

***Dr. Enrique Sánchez Costa:** Licenciado y Doctor en Humanidades por la Universidad Pompeu Fabra (Premio Extraordinario de Doctorado, 2012). Máster en Literatura Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor de Tiempo Completo de la PUCMM. Para contactar al autor: enriquesanchez@pucmm.edu.do

La naturaleza del doctorado

El doctorado (PhD), “el más prestigioso e internacional de los títulos académicos” (Bernstein et al., 2014, p. 5)¹, es el sello que acredita la capacidad investigadora de un académico y, con ella, su solvencia metodológica y científica. De ahí que, en nuestra sociedad del conocimiento, sea más necesario que nunca formar doctores, esto es, investigadores de alto nivel, docentes y profesionales capaces de aprehender la ciencia y transformarla creativamente, con el fin de renovar el conocimiento existente y generar aportaciones originales en una disciplina. Así, formar doctores es la manera más efectiva de impulsar la vida intelectual de una comunidad, de favorecer la libre discusión de ideas, la apertura de nuevos caminos en la interpretación y el desarrollo del mundo a través de la ciencia. Como expone Chris M. Golde (2006, p. 10):

El doctorado debería señalar un alto nivel de éxito en tres facetas de la disciplina: generación, conservación y transformación. Un doctor debería ser capaz de generar nuevo conocimiento y defender sus tesis frente a los retos y las críticas; conservar las ideas y hallazgos más importantes, que son el legado del pasado y del trabajo actual; y transformar el conocimiento que ha sido generado y conservado explicándolo y conectándolo con ideas de otros campos. Todo esto implica la habilidad de enseñar bien a audiencias diversas, incluyendo aquellas fuera de las aulas formales.

Como vemos, la educación doctoral es un proceso de formación complejo, que incluye tanto aspectos conceptuales (formación metodológica y científica, amplio conocimiento de la disciplina, etc.), como habilidades sociales (docencia, participación en la comunidad intelectual, etc.) y principios éticos (honestidad intelectual, humildad, laboriosidad, etc.). No se trata sólo de inculcar unos contenidos, sino de forjar “la identidad profesional del académico en todas sus dimensiones” (Walker, Golde, Jones, Bueschel & Hutchings, 2008, p. 8). Implica liberar al doctorando de la posible atadura al lugar común, la apatía o el inmovilismo intelectual; inculcarle la pasión por el descubrimiento científico, por la crítica audaz y creativa, por la originalidad que se aventura hacia senderos disciplinares —o interdisciplinares— no trillados, hacia nuevas aproximaciones y maneras de pensar. Requiere, además, avivar su fervor por la curiosidad incitadora, por la ironía que cuestiona tanto el saber apolillado como su extremo opuesto: el prurito injustificado de novedad.

El doctorado en el mundo de hoy

El doctorado nació en la Europa de la Baja Edad Media, cuando las nuevas universidades concedían la licencia

para enseñar, tanto a nivel local (*licentia docendi*) como universal (*licentia ubique docendi*). Los doctores eran entonces escasos, siempre hombres y a menudo clérigos. Ya en el siglo XIX, en la Universidad Friedrich Wilhelm de Berlín, arrancó la concepción moderna del doctorado, que exigía tomar cursos, realizar una investigación original, verterla por escrito en una tesis doctoral sustanciosa y defenderla con éxito ante un tribunal académico. Dicha concepción, inspirada por el positivismo científico de entonces, imperaría hasta nuestros días, con variaciones tanto en los cursos iniciales de formación doctoral (muy extensos en Estados Unidos; más breves, o incluso inexistentes, en algunos países de Europa), como en la forma escrita de la disertación (bien un gran libro, bien un conjunto de *papers*) o en la forma de defensa o lectura final de la tesis.

La fuerza arrolladora de la globalización ha impactado de forma notable en la manera como se percibe y fragua el doctorado en el mundo de hoy. Malcolm Gillis, entonces director de Rice University, afirmaba en 1999:

Hoy, más que nunca en la historia, la riqueza o pobreza de una nación depende de la calidad de la Educación Superior. Aquellos con un repertorio más amplio de habilidades y una mayor capacidad para aprender pueden esperar un futuro de desarrollo económico sin precedentes. (The Task Force on Higher Education and Society, 2000, p. 15).

En la misma línea, Maresi Nerad (2006, p. 6) constata que, en la actual “economía del conocimiento”, “las universidades son percibidas cada vez más como productoras significativas de conocimiento y, por ende, como agentes de crecimiento económico”. No es extraño, por tanto, que muchos países hayan pasado de desdeñar la educación doctoral como un pasatiempo elitista, a considerarla un motor indispensable para el desarrollo económico y social del país. Sobrevolemos algunos ejemplos.

China, que en 1982 concedió sus primeros seis títulos de doctorado tras el yermo educativo de la “revolución cultural” maoísta, graduó como doctores a 50,000 personas en 2009 (superando con ello, por primera vez, las cifras de Estados Unidos). (Cyranoski, Gilbert, Ledford, Nayar & Yahia, 2001, p. 276). Ahora bien, ese crecimiento doctoral desmedido, del 40% entre 1998 y 2006, acarreó también consecuencias negativas. La excesiva brevedad del doctorado, la falta de cualificación de muchos directores de tesis, la carencia de controles de calidad o de mecanismos para despedir a los malos estudiantes, propiciaron que la calidad de esos doctorados descendiera drásticamente (p. 277).

¹Todas las traducciones del inglés son propias.

Otros países que han multiplicado su población doctoral son, por ejemplo, Polonia, Japón o Egipto. En el primer caso, tras la caída del comunismo, en el curso 1990-1991 se matricularon 2,695 alumnos en programas de doctorado. En el curso 2008-2009 la cifra había ascendido hasta los 32,000 alumnos (p. 278), gracias al esfuerzo del gobierno polaco para reconstruir y expandir un sistema educativo que el comunismo había desarbolado. También Japón desarrolló en los años noventa políticas agresivas para triplicar el número de doctores, con el fin de igualar el potencial educativo de Occidente. Egipto, por su parte, gracias también a incentivos gubernamentales, pasó de tener 17,663 alumnos de doctorado en 1998 a tener 35,000 en 2009 (p. 279).

Cabe preguntarse hasta qué punto resulta beneficioso el incremento exponencial de doctores que se percibe en algunos países. La respuesta es negativa en los últimos tres ejemplos analizados: especialmente en Japón. Sus economías y universidades crecieron, pero no al ritmo en que lo hacía su producción de doctores. De ahí que miles de doctores quedaran excluidos de la Academia y empujados a asumir puestos de trabajo inferiores a su preparación intelectual. Se trata de un error claro (es tan pernicioso la carencia de doctores como su exceso), que en Alemania evitaron moderando su producción de doctores –que se mantuvo idéntica entre 1998 y 2006–, así como ofreciendo a los doctorandos una formación amplia (clases de exposición oral, de escritura o de otras competencias transferibles), que les sirva tanto para la Academia como para el mundo de la empresa (cfr. p. 278).

En Estados Unidos, mientras que 11,500 personas obtuvieron su doctorado en 1962, en 2012 lo obtuvieron 51,008 personas (National Science Foundation [NSF], 2014a, tabla 1). Durante aquellas cinco décadas, aunque la población del país no llegó a duplicarse, el número de doctores casi se quintuplicó. El resultado de ello, por supuesto, fue una oferta de doctores muy superior a la demanda, con las consiguientes dificultades laborales. Con todo, quisiéramos detenernos un poco más en el caso de Estados Unidos, para analizar otros parámetros que no hemos mencionado todavía. Destacaremos, para comenzar, el tiempo prolongado que todavía se dedica a la consecución de un doctorado: 7.7 años de media, para quienes se doctoraron en 2012 (tabla 31). Un dato preocupante (máxime, teniendo en cuenta la escasez de oportunidades laborales una vez obtenido el título), que motiva las crecientes peticiones por acortar el tiempo de realización de esos estudios.

También es relevante, si nos fijamos en el campo de estudio escogido, que en el 2012 el 74% de los doctorados obtenidos en Estados Unidos

correspondieran a las áreas de ciencias e ingeniería: nueve puntos por encima respecto al porcentaje de 1992 (NSF, 2014b, p. 4). Se trata, claro, de una prueba más del declive de las humanidades y la pedagogía (en una sociedad cada vez más materialista y pragmática), en cuyas áreas se matricularon en 2012 sólo el 26% de los doctores. Aunque no todos los datos son preocupantes. Mientras que, de los doctorados en 1982, el 32.4% fueron mujeres, en 2012 el porcentaje alcanzaba ya el 46.2% (NSF, 2014a, tabla 14). Además de reflejar el empoderamiento de la mujer, las estadísticas patentizan el ascenso social e intelectual de la minoría afro-americana: de los doctorados en 1992, sólo el 4.0% eran afro-americanos; un porcentaje que llegaba ya al 6.3% en 2012. Todavía mayor fue el incremento de doctores en la población de origen hispano o latino, que aumentó durante aquellos años del 3.3% (en 1992) al 6.5% (en 2012) (NSF, 2014b, p. 2).

Retos formativos y pedagógicos del doctorado en el siglo XXI

Desde el punto de vista cuantitativo, el principal reto a que se enfrentan hoy los países es adecuar su producción de doctores a sus necesidades educativas, culturales y empresariales. Como hemos visto, algunos países deberían contener su inflación de doctores, para evitar que éstos se vean abocados a aceptar puestos de trabajo ajenos a su formación. Otros países, en cambio, especialmente aquellos que se encuentran en vías de desarrollo, deberían incrementar de modo notable su producción nacional de doctores. Siempre cabe la opción de enviarlos al extranjero a formarse, pero se trata de un proceso muy costoso, y en el cual se facilita la fuga de cerebros. La otra opción, formarlos en el propio país, representa tanto un desafío como una oportunidad de oro para acrecentar el prestigio nacional y elevar su nivel académico e intelectual.

Si atendemos a los retos del doctorado, desde el punto de vista cualitativo, deberemos partir de un hecho: a diferencia de la Alemania del siglo XIX, nuestro mundo globalizado ha modelado en el siglo XXI una sociedad más cosmopolita y abierta. Los espíritus avizores, las mentes más flexibles, no sienten tanto el peso y el peso de una sola nación, cuanto de la comunidad académica internacional. Internet ha convertido el mundo en una aldea global, en un mercado único, en un ágora universal en la que cada cual puede persuadir a los demás a través de su discurso. La expansión de las telecomunicaciones, de los vuelos *low cost*, de las publicaciones digitales o el *e-book*, han impactado también en los programas de doctorado, acentuando su carácter internacional y cosmopolita. Es frecuente, por ejemplo, encontrar doctorandos de origen asiático

estudiando en Estados Unidos, o de origen latinoamericano estudiando en Europa. Los alumnos conocen ahora más lenguas y, a menudo, realizan su investigación en diversos países.

Esta amplitud de horizontes, aplicada al ámbito de las disciplinas, conduce a la interdisciplinariedad. Como apuntan los investigadores de The Carnegie Foundation, “gran parte del trabajo intelectual más importante e innovador se desarrolla hoy en las tierras limítrofes entre campos, diluyendo fronteras y retando las definiciones disciplinares tradicionales” (Walker et al., 2008, p. 2). Al cabo, la vida intelectual es juego, entrecruzamiento de conceptos, símbolos y metáforas: reordenamiento del saber acumulado para obtener nuevo saber. Y es en los márgenes de las disciplinas donde resulta más fácil el juego intelectual: tomar una idea de un campo y ponerla a trabajar en otro. Así, igual que las aguas más fecundas son aquellas en donde se entrecruzan las corrientes marinas, los terrenos más fértiles creativamente son aquellos en los que se producen trasvases interdisciplinares de conocimientos, técnicas, métodos y enfoques. Por eso, en una encuesta que se realizó en 1995 a 6,000 doctores de Estados Unidos, “la primera recomendación que dieron fue mantener el enfoque interdisciplinar: buscar la amplitud” (Nerad, 2000, citado en The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation, 2005, p. 16).

El doctorado del siglo XXI no sólo es más proclive a la interdisciplinariedad: también busca un mayor acercamiento entre la Academia y el mundo profesional. Al cabo, nadie debería permanecer insensible al destino de quienes abandonan el doctorado antes de finalizarlo (en muchos programas, casi la mitad de los estudiantes), o de quienes, aun obteniendo su título, no encuentran acomodo en la Academia. Para todos ellos, ¿es el doctorado un tiempo perdido? Depende, por una parte, de cómo se conciben los programas; y, por otra parte, de cómo oriente cada uno su tesis doctoral. En cuanto a los programas, se está trabajando mucho hoy en día para rediseñar los currículos, de forma que se prepare a los doctores para diversas salidas profesionales (no sólo en la docencia universitaria, sino también en la educación media, la investigación, la industria, el gobierno o el tejido de fundaciones). Otra medida es acortar la duración del doctorado, con el fin de que no se convierta en un proyecto agotador. Frente a los doctorados que duran entre 5 y 10 años, la European University Association recomendaba en el 2007, para los doctorados realizados a tiempo completo, una “duración de entre 3 y 4 años” (2007, p. 12).

En cuanto a la orientación de la propia tesis doctoral, dependerá mucho de la elección del propio doctorando, así como del consejo de su tutor. Hay tesis, por ejemplo, focalizadas en un micro-tema. Otras, en

cambio, indagan temas más generales o más conectados con cuestiones candentes (ya sea en las humanidades o las ciencias). A algunos la tesis les sirve para conocer otros países y aprender idiomas, o para contactar con particulares, instituciones y empresas de todo tipo. En el ámbito científico, además, muchas tesis se conciben en acuerdo con alguna empresa o laboratorio, que puede becar al doctorando o pagarle dinero por sus hallazgos.

Hemos mencionado antes el consejo del tutor. La figura del tutor —o director de tesis— ha variado también en las últimas décadas. Frente al tutor autoritario del modelo germano del siglo XIX, hoy se aboga por una tutorización menos personalista y más funcional. Se ha pasado de “un sistema en el que los estudiantes aprenden de un profesor, a otro en el que aprenden con varios tutores. Es decir, las relaciones de aprendizaje son relaciones recíprocas al servicio del conocimiento” (Golde, Conklin, Jones & Walker, 2009, p. 55). Como en el taller medieval o renacentista, se sigue empleando un modelo de aprendizaje directo entre el profesor-maestro (el tutor o los tutores) y el estudiante-aprendiz. En esta relación, que puede asumir las connotaciones de una relación maestro-discípulo, el estudiante observa primero el trabajo de su tutor o tutores. De esa observación obtiene conocimiento —métodos, técnicas, teorías—, que irá aplicando a su propio trabajo, cada vez más complejo. El tutor, a su vez, procurará ir retirándose conforme avance el tiempo, de modo que el alumno se vea obligado a asumir cada vez mayor responsabilidad.

Todavía hoy, esa relación privilegiada sigue siendo una fuente pedagógica importantísima en el doctorado; si no la principal. Aunque, como decíamos, la relación es hoy menos jerárquica y más recíproca. El tutor está llamado a reconocer la dignidad y la independencia intelectual del alumno, así como los dones que este le aporta: pasión, ideas, técnicas, informaciones, etc. La relación, por tanto, debe basarse en la confianza, el respeto, el compromiso y la reciprocidad. De hecho, para evitar los peligros de tener un solo tutor de tesis (que éste sea autoritario, o que la relación con el doctorando se dañe o quiebre), muchos recomiendan hoy la tutorización múltiple. Hay otro motivo, además, para ello: el nivel de especialización disciplinar es tan alto, que no siempre un tutor puede ser un experto en varias áreas, sino que se necesita la asesoría de varios expertos, cada uno en su campo. Por otra parte, algunos autores han utilizado también el concepto de “responsabilidad colectiva” (Golde et al., 2009, p. 57), queriendo expresar con ello el compromiso de todos los profesores del doctorado por formar a sus alumnos, más allá de que ellos sean o no sus tutores directos.

Para acabar, me gustaría hablar sobre la formación, en el programa doctoral, de una “comunidad intelectual”,

que “es una condición –de hecho, el fundamento– del gran objetivo de toda educación doctoral: generar conocimiento” (Golde et al., 2009, p. 59). Y es que, puesto que la persona es un ser social, no sólo el entramado de su vida exterior requiere de los otros. También el pensamiento humano –y su plasmación escrita– se forjan al calor del diálogo con los demás. Como apunta Eugenio d’Ors: “Pensar es siempre ‘pensar con alguien’; no es sólo que el pensamiento necesite del diálogo, sino que es, en esencia, el mismo diálogo” (Nubiola, 2010, p. 200). La “polifonía” –o multiplicidad de voces– que Mijaíl Bajtín descubrió en todo discurso, la “transtextualidad” –o multiplicidad de textos– que Gérard Genette advirtió en todo texto, sirven para entrever el carácter social de la actividad intelectual y creativa del ser humano. No existe el pensamiento aislado y solitario: el pensamiento es solidario, dialógico, social; es dependiente de las creaciones humanas pretéritas y contemporáneas. Por ello es trascendental la comunidad intelectual para la articulación de un programa exitoso de doctorado.

Porque su naturaleza afecta a cómo las personas se enfrentan a las ideas; a cómo se valora la enseñanza; a cómo los estudiantes aprenden a relacionarse con los colegas mayores; a cómo se valora el fracaso; a cómo las personas aprenden a trabajar juntas; a cómo se contempla la independencia y la asunción de riesgos. [...] Es ‘el currículo oculto’, que envía mensajes poderosos sobre el sentido, el compromiso y los roles (Golde et al., 2009, p. 59).

Todo programa de doctorado debería promover una comunidad intelectual vibrante, centrada en la generación y el intercambio estimulante de ideas; una comunidad inclusiva, que se enriquezca con la participación de personas de diferentes disciplinas, inquietudes y ambientes sociales; una comunidad que promueva la creatividad y sea indulgente con los errores (que son, muchas veces, un paso previo hacia el éxito); una comunidad intelectual respetuosa y colegial, donde se valoren las aportaciones de todos y se debata con cortesía y voluntad de comprensión.

La sociedad del siglo XXI reclama una nueva generación de doctores. Doctores que no sean sólo eruditos, sino también sabios. Doctores que utilicen su sabiduría para liderar las transformaciones sociales, para arrojar luz donde haya oscuridad, claridad donde haya confusión, determinación donde haya tibieza. Doctores que tiendan puentes entre disciplinas, culturas, naciones y áreas sociales; que interroguen el mundo, que lo descifren, que lo interpreten. Doctores que enseñen con excelencia pedagógica, que comuniquen con éxito y que enciendan con su amor a la sabiduría, su creatividad y su pasión intelectual todos los caminos de la Tierra.

Referencias

- Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., ...Ortega, S. (2014). The Continuing Evolution of the Research Doctorate. En M. Nerad & B. Evans (Eds.), *Globalization and its Impacts on the Quality of PhD Education: Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide* (pp. 5-30). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A. & Yahia, M. (2011, abril 21). The PhD Factory: The world is producing more PhDs than ever before. It is time to stop? *Nature*, 472, 276-279.
- European University Association (2007). Doctoral Programmes in Europe’s Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education. Bruselas: EUA Publications. Obtenido de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_europe_s_universities.pdf
- Golde, C. M. (2006). Preparing Stewards of the Discipline. En C. M. Golde & G. E. Walker (Eds.), *Envisioning the Future of Doctoral Education: Preparing Stewards of the Discipline* (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Golde, C. M., Conklin, A., Jones, L. & Walker, E. (2009). Advocating Apprenticeship and Intellectual Community: Lessons from the Carnegie Initiative on the Doctorate. En R. Ehrenberg & C. V. Kuh (Eds.), *Doctoral Education and the Faculty of the Future* (pp. 53-64). Nueva York: Cornell University Press.
- National Science Foundation (2014a). *Doctorate Recipients from U.S. Universities: 2012. Data Tables*. Obtenido de http://www.nsf.gov/statistics/sed/2012/data_table.cfm
- National Science Foundation (2014b). *Doctorate Recipients from U.S. Universities: 2012. Survey of Earned Doctorates (SED)*. Obtenido de <http://www.nsf.gov/statistics/sed/digest/2012/nsf14305.pdf>
- Nerad, M. (2006). Globalization and its impact on research education: Trends and Emerging Best Practices for the Doctorate of the Future. En M. Kiley, & G. Mullins (Eds.), *Quality in Postgraduate Research: Knowledge creation in testing times* (pp. 5-12). Canberra: CEDAM, The Australian National University.
- Nubiola, J. (2010). *En el taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*. Pamplona: Eunsa.

The Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington D. C.: The World Bank. Obtenido de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_en.pdf

The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation (2005). *The Responsive Ph.D. Innovations in U.S.*

Doctoral Education. Princeton, NJ: The Woodrow Wilson National Fellowship Foundation. Obtenido de http://www.woodrow.org/wp/wp-content/uploads/2013/06/ResponsivePhD_overview.pdf

Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Bueschel, A. C. & Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*. San Francisco: Jossey-Bass.

