

LA RELACIÓN ORIENTADOR/ALUMNO EN LA FORMACIÓN DOCTORAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD

José Fernando Patiño Torres

Universidade Federal do Tocantins. Palmas, Brasil

Resumen

El presente texto aborda algunos de los aspectos y procesos subjetivos involucrados en la relación orientador-alumno dentro de la formación de doctorado, a partir de la Teoría de la Subjetividad de González Rey. Se trató de una investigación que invitó a estudiantes de doctorado de tres universidades brasileñas, con sus respectivos orientadores. La Epistemología Cualitativa orientó los procesos de construcción de información con base en sus tres principios de base: el carácter constructivo-interpretativo de la producción de conocimiento; la naturaleza dialógica y procesual de ese conocimiento; y la singularidad como fuente legítima de producción científica. Como aporte fundamental al debate se logró desarrollar un modelo teórico que explica la forma en que se configura subjetivamente una relación de orientación favorecedora de la emergencia del sujeto en el doctorado. Esta configuración subjetiva de orientación está integrada por cinco aspectos: 1) el acogimiento, la valorización y confianza; 2) el desarrollo de la autonomía del estudiante; 3) la admiración mutua entre orientador-alumno; 4) la dialogicidad orientador-alumno y la provocación como estrategia de ruptura; y 5) el lugar del error en la formación doctoral. Con este estudio se pretende avanzar en la comprensión e intervención de procesos educativos a nivel de doctorado.

Palabras clave: relación de orientación; formación doctoral; teoría de la subjetividad; epistemología cualitativa; sujeto.

Abstract

This paper addresses some of the subjective aspects and processes involved in the student-supervisor relationship within the doctoral training, based on González Rey's Theory of Subjectivity. It was a study that invited doctoral students from three Brazilian universities, with their respective supervisor. Qualitative Epistemology guided the processes of information construction based on its three basic principles: the constructive-interpretative nature of knowledge production; the dialogic and procedural nature of that knowledge; and singularity as a legitimate source of scientific production. As a fundamental contribution to the debate, it was possible to develop a theoretical model that explains the way in which a relationship of supervision that favors the emergence of the subject in the doctorate is subjectively configured. This subjective configuration of supervision is made up of six aspects: 1) acceptance, valorization and confidence; 2) the development of student autonomy; 3) mutual admiration between supervisor-student; 4) the dialogicity supervisor-student; 5) the place of error in doctoral training; 6) provocation as a strategy of rupture. With this study, we intend to advance in the understanding and intervention of educational processes at the doctoral level.

Key Words: supervision relationship; doctoral training; theory of subjectivity; qualitative epistemology; subject.

Introducción

El presente trabajo es un desdoblamiento de la tesis doctoral titulada “La formación investigativa de estudiantes de doctorado en educación y psicología: un estudio de la relación orientador-alumno a partir de la Teoría de la Subjetividad”, la cual fue orientada por el profesor Fernando González Rey, dentro del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Brasilia. Esta investigación contribuye a estudios sobre la formación universitaria, a nivel de postgrado, desde una perspectiva que entrelaza la Teoría de la Subjetividad y la Epistemología Cualitativa (González Rey, 1997; 2002; 2007; 2011; González Rey y Mitjans Martínez, 2017b; 2018; Patiño & Caires, 2018; Patiño, 2016).

Dentro del campo científico de la orientación doctoral, se han encontrado varios estudios que abordan el fenómeno desde diferentes enfoques. En la investigación de Patiño (2016) se concluyó que los enfoques funcionalistas y descriptivos son dominantes, dando lugar privilegiado a visiones psicoeducativas de naturaleza nomotética, conductual y normativa. Aunque estos abordajes desarrollan valiosos manuales metodológicos para la formación doctoral, la subjetividad, como posibilidad teórica y epistemológica para el estudio de la relación de orientación, está ausente en el debate científico. Asimismo, faltan modelos teóricos que expliquen cómo se configura subjetivamente la relación entre orientadores y estudiantes de doctorado, cuestión que, entre otros aspectos, justifica el presente trabajo.

Estudiar la formación doctoral, desde la Teoría de la Subjetividad, implicaba comprender y explicar, de manera entrelazada, las producciones subjetivas de los alumnos y orientadores en torno a la relación establecida entre ellos. Para ello nos interesó mostrar que la formación investigativa a nivel de doctorado tiene un componente emocional predominante en la trayectoria del estudiante de doctorado. La unidad entre lo emocional y lo simbólico ha permitido mostrar y explicar la complejidad de varios procesos subjetivos como la motivación, el aprendizaje y la producción de conocimiento (González Rey, 2016; 2014c; 2012b) todos de gran relevancia para proponer modelos teóricos sobre la formación doctoral y universitaria en general (Patiño y Caires, 2018; Patiño, 2016; Caires, 2015). Nuestra visión desde la subjetividad nos permitió defender teóricamente una tesis: que la relación de orientación, al configurarse subjetivamente bajo ciertas características cualitativas, puede favorecer la emergencia del sujeto que se forma en el doctorado. Estas características, que serán explicitadas a lo largo del documento, son: acogimiento, valorización y confianza; desarrollo de la autonomía del estudiante; admiración mutua entre orientador-alumno; dialogicidad orientador-alumno y la provocación como estrategia de ruptura; y el aprovechamiento del error en la formación doctoral.

En articulación con lo anterior, desde la epistemología cualitativa queremos defender una apuesta: que para entrar en los aspectos y procesos subjetivos que se desarrollan en la formación investigativa doctoral, es necesario contar con procesos científicos orientados por tres principios epistemológicos centrales: la dialogicidad; la construcción interpretativa del conocimiento; y la singularidad como fuente legítima de saber científico. En términos metodológicos, se utilizaron instrumentos tales como dinámicas conversacionales y situaciones de observación participativa en momentos informales durante la formación doctoral: clases, grupos de investigación, momentos de orientación y congresos científicos. Para el presente trabajo, hemos privilegiado algunas informaciones resultantes en las dinámicas conversacionales, todas ellas de gran valía para fundamentar nuestras aseveraciones.

Este trabajo pretende destacar el valor heurístico de la Teoría de la Subjetividad y su respectiva epistemología cualitativa, como una plataforma científica innovadora para comprender y explicar la relación que se desarrolla en la formación doctoral, proceso que se caracteriza por su naturaleza subjetiva (Patiño, 2016). Con esto se pretende revitalizar, frente al dominio de los estudios cognitivos y comportamentales, la emoción y la motivación, en tanto configuración subjetiva, como categorías teóricas centrales en la trayectoria formativa de doctores en educación y psicología.

La formación doctoral y la relación de orientación desde la perspectiva teórica de la subjetividad

La Teoría de la Subjetividad, creada por González Rey, surgió como una alternativa al dominio de las posiciones epistemológicas de naturaleza funcionalista y determinista que hemos mencionado anteriormente. De la misma forma, la subjetividad recupera el valor de los procesos emocionales que fueron negados por las visiones racionalistas, a-teóricas y esencialistas de pseudociencia que han caracterizado el pensamiento moderno (González Rey, 2015; 2014a; Patiño, 2013; Pickersgill, 2012; Broncano & Pérez, 2009; Polanyi, 1970). En este sentido, una producción subjetiva implica la unidad entre la emoción y la dimensión simbólica, la cual puede incluir, dependiendo de su calidad generadora, la imaginación y la fantasía. Complementando este punto, podemos decir que:

La subjetividad se organiza como una configuración compleja de sentidos subjetivos que se caracteriza por un flujo de procesos en el que los procesos simbólicos y emocionales aparecen juntos como una nueva cualidad diferenciada ... estas unidades simbólico-emocionales especifican el carácter ontológico de la experiencia humana ... La subjetividad no es un producto ni un epifenómeno del “mundo objetivo”. Más bien, la subjetividad representa un nuevo sistema de la realidad humana que se caracteriza por su propia producción (González Rey, 2016, p. 185. Traducción del inglés).

Tomar la subjetividad como referencia para el presente trabajo también implica asumir la epistemología cualitativa para comprender los procesos cualitativamente diferenciados que tienen lugar en la formación doctoral. Varios estudios de nuestra línea de trabajo científico nos han permitido contar con un corpus teórico-epistemológico suficiente para fundamentar nuestra investigación en contextos educativos de nivel superior (González Rey, 2006; 2009; 2012b; 2014a; 2014b; Barreto & Mitjans Martínez, 2007; Mitjans Martínez, 2009; Amaral & Mitjans Martínez, 2009; Peres, 2012; Patiño, 2012; 2016; Rossato, Matos y De Paula, 2018; Patiño y Caires, 2018). En palabras de Peres, defendemos un trabajo de esta naturaleza pensando que:

Las investigaciones en educación ... pueden proporcionar nuevas reflexiones sobre diferentes elementos configurados en el aprendizaje. Así como la organización de procesos de aprendizaje que privilegien la construcción de ideas y no su reproducción. Proceso que pasa por el reconocimiento, no solo de la singularidad de los fenómenos que estudiamos, sino del alumno que es el actor principal de esta trama (Peres, 2012, p. 197).

Teniendo en cuenta lo anterior, criticamos las teorías clásicas del aprendizaje que ven la formación a partir de supuestos racionalistas, reproductivistas e internalistas. Esta crítica se

articula de manera pertinente con las contribuciones realizadas por Freire cuando definió lo que denominó como “educación bancaria”:

En lugar de comunicarse, el educador hace “comunicados” y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben con paciencia, memorizan y repiten. Aquí está la concepción “bancaria” de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es recibir depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen para ser coleccionistas o registradores de las cosas que archivan. Al final, sin embargo, los 2410 grandes archivados son los hombres, en esta (en la mejor de las hipótesis) errónea concepción “bancaria” de educación. Archivados, porque, fuera de la búsqueda, fuera de la praxis, los hombres no pueden ser. (Freire, 1987, p. 33. Traducción del portugués).

Es por eso que, dentro de los procesos formativos centrales en el postgrado, identificamos la cualidad ontológica de los posicionamientos subjetivos que generan los estudiantes. El alumno debe participar en un tejido relacional que posibilite dialogicidad, compromiso y provocación permanente. Cuando el estudiante de doctorado siente que es un productor de ideas de su propia tesis y de su proceso formativo, que es mucho más que la tesis, esto también favorece la emergencia del sujeto que aprende y produce conocimiento científico (González Rey, 2014a; Patiño, 2016). El sujeto sería entonces, entre otros aspectos, ese estudiante cuya posición implica creatividad e invención en la formación (Mitjás Martínez, 2014; Amaral, 2011; Barreto, 2009; Mitjás Martínez, 2012a; 2012b). En este entendimiento, “solo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente y permanente que los hombres hacen en el mundo, con el mundo y con los demás. También es una búsqueda esperanzadora” (Freire, 1987, p. 34. Traducción del portugués).

Queremos resaltar que el sujeto, en esta plataforma teórica, es una categoría diferenciada que no es equivalente a términos como individuo o persona. Cuando hablamos teóricamente del sujeto, nos referimos a un posicionamiento cualitativamente diferente y caracterizado por producciones subjetivas a partir de las cuales un individuo, una familia o cierto grupo social abre vías de subjetivación frente a procesos de normatización de la vida cotidiana (González Rey, 2016, 2015, 2014a, 2002; González Rey y Mitjás Martínez, 2017a). Ser sujeto en la formación doctoral, desde nuestra perspectiva, implica confrontar posiciones establecidas y cristalizadas en el mundo académico, y construir un camino de producción subjetiva de tipo autoral, crítico y reflexivo (González Rey, 2012a; 2002; Di Gregori, 2009; Burger Y Burger, 2001). Sujeto y aprendizaje, para el presente estudio, pueden constituir una relación de suma pertinencia, a saber:

El carácter singular del aprendizaje nos obligará a pensar en nuestras prácticas pedagógicas sobre los aspectos que propician el posicionamiento del alumno como sujeto del aprendizaje, lo que necesariamente involucrará al alumno con sus experiencias e ideas en el espacio del aprender. Esto se logra no solo con los aspectos técnicos involucrados en la exposición del contenido, sino también con el desarrollo de relaciones que facilitan el posicionamiento activo y reflexivo de los estudiantes, lo que nos lleva a otra consecuencia al considerar al sujeto que aprende en prácticas pedagógicas: la comprensión del aprendizaje como una práctica dialógica (Mitjás Martínez, 2006b, p. 38. Traducción del portugués).

El aprendizaje, entonces, es mucho más que un proceso cognitivo, racional e individual. Es, sobre todo, un proceso basado en la comunicación de naturaleza dialógica, relacional y

emocional. El aprendizaje, como una producción de conocimiento, carente de emoción, se convierte en un simple acto de obediencia, que ciertamente no caracteriza nuestra perspectiva en la que el sujeto es un potencial generador de posibilidades de nuevos mundos de ideas, acciones y estrategias. En consecuencia, con este razonamiento consideramos que:

Toda forma de conocimiento es una producción subjetiva y puede considerarse como un desarrollo liberador, saludable y facilitador, siempre que represente un nuevo camino de producción subjetiva, asumido activamente por la persona como sujeto de la acción. La acción y la producción intelectual representarán procesos imaginativos con profundas implicaciones emocionales, que formarán parte de la configuración subjetiva de la acción en la que se genera el conocimiento (González Rey, 2014a, p.46. Traducción del portugués).

Por eso, cuando el alumno se siente parte del espacio dialógico del aula, esto abre opciones para ser productor de ideas y generador de diferentes sentidos subjetivos sobre lo que aprende. Diversas investigaciones (Mitjans Martínez & Rossato, M., 2013; Patiño, 2012; Campolina, 2012; Rodrigues, 2012; Amaral, 2011; Tacca, 2009; Mitjans Martínez, 2003) nos han enseñado que cuando un estudiante siente pasión por cierto campo de conocimiento, subjetivamente desarrolla recursos de calidad diferenciada que le permiten mantener su motivación en el trabajo académico, lo que favorece producciones genuinas y autorales. Siguiendo a Mori, podemos decir entonces:

La producción de sentidos subjetivos en el proceso de aprendizaje ocurre a través de la participación del estudiante en la actividad que está realizando. Es un proceso marcado por su implicación emocional y su condición como sujeto, además de una actitud formal para cumplir determinaciones externas a él. Ser sujeto en el proceso de aprendizaje requiere más que solo cumplir con las tareas establecidas por el profesor. (Mori, 2012, p. 207. Traducción del portugués).

Los sentidos subjetivos como una unidad básica de subjetividad, a su vez, están entrelazados en organizaciones subjetivas más grandes y complejas llamadas configuraciones subjetivas. La configuración subjetiva se compone entonces de una serie de sentidos subjetivos organizados como un sistema, en relación con un campo particular de la vida: el estudio de las matemáticas; la formación doctoral; una relación amorosa, entre otros. La configuración subjetiva es paradójica: es dinámica y, al mismo tiempo, adquiere ciertas formas de dominio y estabilidad en la vida de la persona, lo cual es parte constitutiva de su personalidad. (González Rey, 2016; 2012b; González Rey, Mitjans Martínez, Rossato y Goulart, 2017).

Vale la pena aclarar que no todo aprendizaje está relacionado con la emergencia del sujeto. Hay muchos procesos de aprendizaje que tienen un enorme valor en la vida de postgrado, pero que se limitan a comportamientos reproductivos que realizan algunos estudiantes. Un ejemplo de esto es aprender la formatación de los documentos académicos, un proceso que ciertamente es de naturaleza operativa. En muchas ocasiones, y eso el trabajo de campo nos lo ha enseñado mucho, los estudiantes de doctorado toman posiciones que no confrontan algunos espacios pedagógicos cristalizados, acomodándose a través de una aparente pasividad. En casos como este podemos ver, al menos, dos posibilidades: por un lado, que no siempre somos sujetos de nuestros procesos de desarrollo/aprendizaje. Por otro lado, y dependiendo del caso en cuestión, también podemos analizar esta aparente pasividad de los

estudiantes de doctorado frente a los conceptos y prácticas institucionalizados de la academia, como un posicionamiento estratégico de una persona que no se desgasta luchando contra los sistemas totales (en el sentido en que Goffman lo define, 1974), pero que crea procesos de singularización en aquel campo de conocimiento que lo apasiona en su formación.

Por lo anterior, queremos aquí realizar un destaque sobre la naturaleza compleja de la epistemología cualitativa. Esta complejidad nos hace criticar y superar las interpretaciones directas, de sesgo conductista, mediante un modo constructivo de conocimiento que nos posibilita interpretar la condición cualitativa del estudiante que se posiciona como sujeto, a partir del análisis profundo de la trama de producción de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas producidas en un determinado campo de la vida de una persona. De esa forma, un contexto educativo normatizado y reproductivo no define la calidad del aprendizaje del estudiante de doctorado, ya que, desde nuestro entendimiento, lo social no determina directamente la condición subjetiva del alumno. Esto implica defender una relación dialógica y tensa entre doctorando y universidad, en la que el propio alumno es un actor fundamental de su propia trayectoria formativa (González Rey, 2016; González Rey, 2004a; González Rey y Patiño, 2017).

Finalmente, la formación doctoral, como producción subjetiva, es un proceso que no puede explicarse a partir de las dos formas teóricas tradicionales: la internalización de tipo cognitivo/cultural (Cole, 1999; Vygotsky, 1995; Bruner, 1988; 1997), o la construcción social (Gergen, 2006; Bourdieu & Passeron, 1967; Bourdieu, 2000). Pensar en la formación doctoral, como proceso subjetivo, no sugiere, de modo alguno, ignorar el lugar que tienen los procesos sociales, históricos y culturales dentro de los programas de postgrado. Por el contrario, se reconocen los procesos socioculturales y la capacidad del individuo para posicionarse en su propia formación, como parte integral de un sistema subjetivo entrelazado (González Rey, 2016; 2011; 2004a; Patiño y Goulart, 2016). La perspectiva de la subjetividad, de múltiples formas, implica considerar que el estudiante doctoral genera mundos subjetivos con una relativa independencia de los contextos y grupos en los que ha participado a lo largo de su trayectoria. Esta relativa independencia, de alguna forma, es parte de lo que vamos a defender a continuación en este trabajo.

Metodología

Esta investigación se realizó con base en la epistemología cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa de González Rey (González Rey, 1997; 2000; González Rey y Mitjans Martínez, 2016; 2017a), cuya plataforma de pensamiento se basa en tres principios para el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica:

1. El carácter constructivo-interpretativo de la producción de conocimiento científico: desde la epistemología cualitativa, confrontamos la concepción de “dato”, ya que esta considera formas ontológicas preexistentes a la experiencia científica propiamente dicha. En este estudio, la construcción y la interpretación, como unidad epistemológica, tienen valor dentro del proceso orientado subjetivamente por el investigador en la generación de conocimiento:

El proceso de construcción teórica es un proceso vivo en el que el investigador se convierte en el núcleo generador del pensamiento, que es una parte inseparable del curso de la investigación. Las construcciones particulares de una investigación concreta representan, en sí mismas, una producción teórica importante. Sin

embargo, son sus nexos, relaciones y contradicciones con el nivel macro que permiten la importancia de esta investigación para la producción teórica general de la ciencia (González Rey, 2007, p. 24. Traducción del inglés).

2. La naturaleza dialógica y procesual en la producción de conocimiento: partimos de la comprensión de que la producción de conocimiento es un proceso que está estrictamente vinculado al carácter cualitativo de la relación que el investigador desarrolla con los participantes de la investigación. En este sentido, podemos decir que la relación investigador-participante es el mejor instrumento de la investigación en sí, y desde este posicionamiento se desarrollan situaciones, estrategias y prácticas metodológicas que favorecen expresiones genuinas y nuevas producciones subjetivas en relación con el tema abordado. De esa forma,

El carácter dialógico y abierto de la investigación basada en la epistemología cualitativa no sigue una lógica instrumental orientada hacia la comprensión de la investigación como una secuencia de instrumentos a ser aplicados. La comprensión de la investigación como proceso dialógico lleva a poner el foco en la creación de un clima dialógico que demanda, de parte del investigador, la habilidad para motivar, provocar y estimular las reflexiones e interés de los participantes en el estudio (González Rey, 2013, p. 13).

3. La singularidad como fuente legítima de conocimiento científico: en los estudios psicoeducativos más convencionales, comentados en una sección anterior, la singularidad comenzó a usarse como una categoría de “moda”, pero las prácticas científicas no han restituido su profundo valor, y mucho menos sus implicaciones epistemológicas y metodológicas para la producción de conocimiento. Lo singular, en nuestra perspectiva, tiene un carácter cualitativo que permite dos procesos epistemológicos entrelazados: visibilización de la especificidad de la procesualidad de los individuos y grupos en la producción de sentidos subjetivos (González Rey, 2007) y generalización teórica emergente a partir de la producción de modelos teóricos que se nutren de estudios de caso específicos que posibilitan conceptualizaciones más abarcadoras (González Rey y Mitjans Martínez, 2019).

Estos tres principios funcionan en unidad basados en una lógica configuracional que el investigador desarrolla en el curso de la investigación. La lógica configuracional es flexible, creativa, histórica y teórica, por lo que no es posible prever ni etapas ni procedimientos preestablecidos fuera de la experiencia del escenario social de la investigación. Por lo tanto, la epistemología cualitativa exige, del investigador, una capacidad permanente de creatividad (Mitjans Martínez, 2012b) que le permita producir inteligibilidad en relación con las construcciones interpretativas que van emergiendo durante el campo.

Participantes

Fueron invitados cinco estudiantes que cursaban doctorado en educación y/o psicología con sus respectivos orientadores. Contar con los dos actores clave del proceso de formación doctoral –estudiantes y orientadores–, fue fundamental para construir un marco de inteligibilidad más completo sobre la llamada *relación de orientación*. Los criterios de selección construidos fueron:

Para los orientadores:

1. Ser orientador activo dentro de un programa de doctorado en educación o psicología en Brasil.
2. Tener más de cinco años de experiencia en la formación doctoral.
3. Participar voluntariamente de las situaciones e instrumentos de campo.

Para los doctorandos:

1. Ser estudiante activo de un programa de doctorado en educación o psicología.
2. Llevar, al menos, dos años de estudios de doctorado.
3. Participar voluntariamente de las situaciones e instrumentos de campo.

Una aclaración necesaria para el presente trabajo es la siguiente: para facilitar la presentación de las construcciones interpretativas, y sus posteriores consideraciones finales, se ha realizado un recorte a partir de las producciones subjetivas de dos de los participantes de todo el estudio: Jairo y Juliana.³¹ Sobre Jairo, podemos decir que es un estudiante de doctorado de 41 años oriundo de Cali (Colombia), casado y con una hija. Jairo, con gran esfuerzo, viajó a Brasil para hacer su doctorado en una prestigiosa universidad en el área de psicología social del trabajo y las organizaciones (PSTO). Por otro lado, Juliana tiene 30 años, brasileña casada y proveniente de Piauí, una de las regiones más pobres del Brasil. Ella realiza doctorado en educación en una prestigiosa universidad federal del centro-oeste del país. Esta participante ha realizado, con un enorme esfuerzo, un pregrado y una maestría en pedagogía en Maranhão. Ambos casos comparten el hecho de que son estudiantes de origen social muy humilde y con poco capital relacional en los espacios sociales en los que se formaban como doctores.

Escenario social e instrumentos de la investigación

González Rey (2007) define el escenario social de la investigación como los espacios, momentos y emociones producidos dentro de la relación entre el investigador y los participantes. Para el caso particular de este estudio, fue importante contar con la ayuda de diferentes colegas, profesores y principalmente el orientador de la tesis desde la cual se genera este artículo, de tal manera que pudiera insertarme en el sistema de relaciones de estudiantes y profesores que orientan en los programas doctorales. Debido a que los estudiantes de doctorado y los orientadores estudiaban y trabajaban en diferentes lugares, como investigador tuve que transitar por Cali (Colombia), Brasilia, São Paulo, Goiânia y Anápolis (Brasil), con el ánimo de generar situaciones y encuentros que promovieran un vínculo suficiente para generar construcciones informativas.

Con relación a los instrumentos, asumimos, desde la metodología constructivo-interpretativa que orienta el trabajo, una concepción abierta, flexible y creativa en la creación de recursos que permitan producciones subjetivas genuinas. Es importante comentar que el instrumento es cualquier situación, inductor o estrategia que causa una expresión libre, reflexiva y dialógica dentro de la relación íntima entre el investigador y los participantes (González Rey,

³¹ Por consideraciones éticas de la investigación, estos nombres son ficticios.

2007; González Rey y Mitjás Martínez, 2016; González Rey y Mitjás Martínez, 2017a). Así, se utilizaron los siguientes instrumentos provocadores: dinámicas conversacionales, escritos reflexivos académicos y situaciones de observación participativa en momentos informales durante la formación doctoral (clases, directrices, congresos científicos y reuniones de grupos de investigación).

Construcción de la información

Desde la metodología constructivo-interpretativa, la construcción de la información es uno de los procesos centrales en términos de producción de conocimiento. El carácter constructivo supone una artesanía teórico-metodológica que articula trabajo de campo y la generación de inteligibilidad sobre el fenómeno que estudiamos, que para el presente trabajo es la formación doctoral. La construcción interpretativa es un proceso continuo constituido por conjeturas, indicadores e hipótesis, producciones estas que van refinándose y ganando congruencia y consistencia para llegar a la edificación de un modelo teórico con valor heurístico (González Rey, 2019; González Rey y Mitjás Martínez, 2017a; 2018).

En esta procesualidad, las conjeturas son las ideas iniciales que el investigador va produciendo en su movimiento especulativo, las cuales, conforme se van produciendo nuevas informaciones, pueden apoyar la generación de los primeros indicadores. En palabras de González Rey y Mitjás Martínez,

Los indicadores resultan del significado que el investigador genera, acompañando los diferentes modos de expresión de los participantes de una investigación. El indicador nunca es una definición aislada. La apertura de un indicador debe remitir a otros indicadores que el investigador debe, de forma activa, buscar, pues ese es el proceso en el que emerge el modelo teórico (2017a, p. 110. Traducción del portugués).

El tejido de diversos indicadores, A lo largo de esta costura interpretativa, diversos indicadores construidos van generando caminos de inteligibilidad hacia la creación de algunas hipótesis en relación con cierto aspecto del caso que estamos estudiando. Conjeturas, indicadores e hipótesis no son instancias de valor epistemológico previo, ni verdades susceptibles de comprobación empírica, sino verdaderas construcciones hipotéticas que van ganando solidez, o se van debilitando y perdiendo valor, conforme avanza la producción teórica de la lógica configuracional del investigador. Cuando este camino interpretativo consigue explicar un determinado aspecto del fenómeno estudiado, conjeturas, indicadores e hipótesis dan lugar a lo que González Rey denomina como modelo teórico. Así, “los modelos teóricos combinan indicadores y otras especulaciones teóricas en un intento por obtener la mejor imagen para explicar y representar el tema que está siendo estudiado” (González Rey & Mitjás Martínez, 2018. Traducción del inglés).

Entrando concretamente en los casos aquí estudiados, podemos decir de inicio que la relación de orientación en la formación doctoral, como producción subjetiva, es muy singular. Por esta razón, no existe una tipología única de orientación, pero existen múltiples formas de constituir este vínculo para enfrentar los desafíos académicos y extra-académicos de esta trayectoria. Durante el trabajo de campo, directa e indirectamente, surgió la siguiente cuestión, lo cual concuerda con algunos estudios sobre el tema (Khene, 2014; Halsea, 2011; Halsea & Malfroy, 2010; Espindola & Bianchetti, 2012): la orientación suele ser la relación más significativa y exigente en la formación doctoral. Desarrollar una relación con un

orientador determinado implica construir una experiencia académica y personal que abre caminos posibles, y cierra otros. Entendiendo que la relación de orientación es el espacio más significativo del doctorado, vamos a mostrar algunos aspectos y procesos subjetivos que conforman dicha relación, haciendo articulaciones entre materiales de campo, teoría e interpretación.

Un primer aspecto que queremos abordar, en la relación de orientación, está relacionado con procesos subjetivos como el acogimiento, la valorización y la confianza que se producen mutuamente entre el orientador y el alumno, los cuales son críticos para el porvenir del doctorado. Al respecto, Jairo comenta lo siguiente:

El papel de mi orientador (Célio) es el de un padre que orienta, un padre que apoya, un padre que da dos o tres elementos cruciales, un padre que coloca su experiencia en uno. Yo lo conocí en Cali y me dijo: venga yo me lo llevo para Brasil. Y me inspiró mucha confianza, él me dio confianza. Por ejemplo, la carta de recomendación que mi orientador me escribió para que me dieran la beca para la Universidad de Valencia... yo pensaba que ese señor estaba hablando de otra persona, porque escribió muchas cosas maravillosas sobre mí. Es tan generoso y estimulante, pero además es tan noble de su parte, que la verdad me sorprende que un orientador de doctorado fuera capaz de recomendar tan suficientemente bien a un alumno (Jairo, 41 años. Doctorando en PSTO).

Podemos percibir cómo Jairo se refiere a su orientador con mucha implicación emocional, inclusive lo llama como “padre”. Queremos resaltar aquí una conjetura que nos parece relevante: el proceso afectivo vinculado a la confianza y el aprecio construidos en esta relación, abre posibilidades para que Jairo pueda salir de su país de origen y enfrentar los desafíos de la formación doctoral, bajo su condición de extranjero. En el proceso constructivo-interpretativo, nos pareció curioso que Jairo resaltara, con énfasis, los elogios que había escrito su orientador en la carta de recomendación para ingresar al doctorado. ¿Por qué era tan importante, para Jairo, ser reconocido con elogios? A partir de esta segunda conjetura, hice la siguiente provocación:

Investigador: *Jairo, sentiste que esta carta no hablaba de ti. Cuéntame un poco al respecto.*

Jairo: *Sí, porque mi relación con mis orientadores anteriores fue diferente. Siempre sentí que tenía que estar totalmente subordinado. Por ejemplo, ellos se graduaron de importantes universidades de Europa, pero nunca nos apoyaron para seguir sus pasos. No recuerdo que ningún profesor me haya invitado a ganar una beca, o hacer una publicación y, menos aún, hacer un doctorado. Dijeron que no era para nosotros, era pura arrogancia y mezquindad. Te soy sincero: mi doctorado se debe al hecho de que tuve la suerte de conocer a Celio, que siempre creyó en mí. Me lo dijo una vez: vas a ser un gran investigador. ¿Cómo me dice eso, a mí, un investigador internacional como él? Si yo solo era un profesor universitario de origen popular. Nadie en mi barrio ha llegado a estudiar un doctorado. Esto fue muy estimulante, y por eso yo quería aprovechar todos los espacios, disciplinas, profesores. Yo debía ser recíproco con mi orientador, con mi padre.*

En la historia subjetivada previa de Jairo, un tipo de relación de orientación dominante aparece vinculada a la subordinación del alumno y a una cierta “arrogancia y mezquindad” de

los profesores que no abrían posibilidades para sus alumnos, en ese contexto social del cual proviene el participante. Un primer indicador que emerge aquí es el extrañamiento que produce la expresión de Celio sobre Jairo en relación con reconocerle, en su proceso formativo, que sería un gran investigador. Jairo no se había sentido, en sus experiencias formativas previas, acogido y reconocido como persona que podía ser capaz de avanzar y superarse de sus orígenes. Otro indicador, relacionado con el anterior, es la ruptura subjetiva que promueve la calidad afectiva de esta nueva relación de orientación en Jairo, lo cual generó campos de subjetivación sin precedentes. Es pertinente mencionar que, en la trayectoria formativa de Jairo, logró ser el estudiante con las calificaciones más sobresalientes y su tesis fue considerada, por la facultad, como la mejor producción académica de su grupo, lo cual él asocia a un valor: la reciprocidad con su orientador.

Este aspecto puede entenderse como un elemento fundamental para la formación: la calidad de la relación de orientación también se desarrolla en el surgimiento de una ética del aprendizaje (Patiño, 2016). Cuando hablamos de ética, no lo hacemos de necesidad asumiendo puntos de vista racionalistas propuestos por los autores de la filosofía/sociología de la ciencia (Ver Santos, 2010; 2008; Morín, 2005; Fourez, 1995); más bien, entendemos que la formación está necesariamente atravesada por aspectos ético-morales que operan como producciones subjetivas (sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas) que alimentan la relación de orientación en sí.

En la medida en que la relación de orientación va desarrollándose, se van generando nuevas rupturas subjetivas que tributan tanto para la formación doctoral de Jairo, como para otras áreas de la vida como la enseñanza universitaria:

En el doctorado vi que era posible crecer. Mi asesor habla varios idiomas, conoce casi el mundo entero, tiene un gran capital cultural. Con él me di cuenta de que yo también podía ser investigador y luego orientar a otros. Y ahora que estoy orientando en los postgrados, también quiero que sigan, avancen, publiquen y se presenten en congresos. Y yo lo logro. Mis alumnos publican conmigo, me acompañan a los eventos y me dicen: Jairo, tú siempre nos animas a progresar. Después de mi doctorado, yo ya no soy el mismo profesor que era antes.

Este es un excelente ejemplo que nos lleva a reflexionar sobre el valor de la formación doctoral para profesionales que trabajan en la docencia. Como hipótesis, pensamos que Jairo ha generado una ruptura a su sistema de valores previo, mediante una relación de orientación que confronta sus presupuestos tanto de la formación, como de la docencia que él ejerce. Los valores emergentes, que operan como producciones subjetivas, se integran a las configuraciones subjetivas vinculadas con la docencia que él realiza con sus estudiantes. Al respecto, González Rey comenta sobre la relación entre subjetividad y valores personales, en una unidad teórica que nos permite avanzar en esta construcción:

Las ideas serían actos de imaginación siempre involucrados por un propósito más amplio, que sería el modelo intelectual subjetivo a partir del cual la persona produce conocimiento dentro de la configuración subjetiva de un evento o actividad en su vida. Por lo tanto, las ideas que una persona desarrolla sobre un tema no son solo la expresión lógica del pensamiento como una operación cognitiva, que juzga neutralmente el tema que lo suscitó; por el contrario, estas serán portadoras de sentidos subjetivos que expresan la configuración subjetiva del sujeto involucrado en esta operación, lo que hace de esta construcción también una producción de valores

personales en relación con un tema. (González Rey, 2014a, p. 47. Traducción del portugués)

Esta red de procesos subjetivos que involucran ética, formación y vida profesional, refuerza la hipótesis anteriormente propuesta en relación con la interdependencia que existe, en el caso de Jairo, entre formación investigativa y docencia (para ampliar el tema, ver el estudio de Tacca, 2009), lo cual, en la lógica configuracional del caso, parece operar como una unidad de desarrollo subjetivo (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a; González Rey; Mitjáns Martínez; Rossato & Goulart, 2017).

Complementando este primer aspecto, también tenemos el caso de Juliana, que es de Piauí y está estudiando su doctorado en el área de educación matemática. Tuvo su primer contacto con la ciudad y la universidad donde ahora estudia, justo cuando hizo el proceso de selección de ingreso al doctorado. Cuando le hablo sobre la relación de orientación, ella comenta con emoción lo siguiente:

Yo sin ser del área de matemáticas, fui acogida como si lo fuera. Esto fue muy importante. No me sentí un pez fuera del agua. Imagínate que yo vengo del fin del mundo, de Piauí, yo no soy nadie aquí. Y el profesor Luis me ayudó diciendo: “Juliana, tú puedes hacerlo, pues además de tener potencial, eres muy dedicada”. Yo no soy inteligente, pero soy muy dedicada como todas las mujeres de Piauí. ¿Es para hacer algo? Yo lo hago. Entonces tuve que superar los desafíos, y todavía lo estoy superando, de lo que implica entender qué son las matemáticas. (Juliana. 30 años, Doctoranda de educación en matemática).

Juliana, una joven estudiante proveniente del “fin del mundo”, como ella dice, cuenta con un orientador con características cualitativas muy particulares. Un primer indicador que podemos proponer es que la forma como se va forjando la relación de orientación, relación que está caracterizada por el afecto y la seguridad, favorece en Juliana la confianza sobre su capacidad para enfrentar los desafíos del doctorado. Ella destaca sus orígenes humildes (¡viene del fin del mundo!) y el hecho de que no tiene formación previa en matemática, elementos que se integran con una producción de sentidos subjetivos que se sintetizan en la expresión “no soy inteligente, pero soy muy dedicada”.

Este es precisamente el carácter paradójico de la subjetividad de Juliana: por un lado, podría parecer que se desvaloriza en sus capacidades intelectuales. No obstante, ella conserva una posición de dignidad articulada a un valor de la mujer de Piauí: la dedicación al trabajo. El valor de ser mujer piauiense puede constituirse, en esta red constructiva, como un segundo indicador que se articula al anterior, y que es favorecedor de la formación doctoral. Es significativo señalar que esta condición paradójica –no ser inteligente pero sí dedicada–, no obstaculiza el avance en el doctorado, en la medida en que sus posicionamientos subjetivos dentro de la relación de orientación están cargados de una riqueza afectiva que le proporciona autonomía y tranquilidad para seguir su formación en matemáticas, articulado a la producción subjetiva de ser una mujer cuya identidad cultural se caracteriza por el empeño y la dedicación.

Un segundo conjunto de aspectos, dentro de la orientación, son el nivel de presencia/ausencia y la dependencia/autonomía que el alumno desarrolla en su proceso formativo. El caso de Jairo es muy peculiar porque, como extranjero, tuvo que regresar a su país poco después de haber aprobado los créditos durante su primer año de doctorado. Jairo

tenía la necesidad de trabajar como profesor para mantener a su familia y continuar, a distancia, escribiendo su tesis doctoral. Al mismo tiempo, su asesor Celio fue flexible con él y confió en que avanzaría en su investigación, incluso sin estar presencialmente en la universidad, como es la exigencia institucional de los doctorados brasileros. En relación con esto, Jairo comenta:

Yo creo que no necesitaba tanto del tipo de orientador que cada día revisa algún progreso. Y mi orientador es muy ocupado porque viaja por todo el mundo. Así que creo que nos elegimos bien, mutuamente. Celio es el tipo de orientador que te dice dos puntos clave y eso es todo. Ahí ya depende del alumno. Me encantó su forma de orientación porque es un orientador desapegado del estudiante, y además me dejó investigar la clínica de trabajo desde el psicoanálisis, un campo que no era de su experticia. Yo noté que él siempre escogía a sus alumnos, con base en criterios de producción intelectual previa. Y por eso su esquema de orientación ha sido exitoso: más de 100 trabajos de postgrado dirigidos y aprobados. Le agradezco mucho que respetase mi deseo, ya que siempre estuve feliz y motivado para estudiar algo que me hacía vibrar. Imagínate que hice 4 libros, 6 artículos y docenas de conferencias con mi tema de tesis, durante mi doctorado. Fue muy productivo.

A partir de este extracto podemos interpretar un nuevo indicador, que viene tomando fuerza en líneas anteriores: la confianza es un valor que fortalece los procesos de constitución de la autonomía de Jairo como estudiante de doctorado. Esta autonomía inicia en el momento en que Celio le da libertad a Jairo para producir ideas sobre su tesis, sin imponerle un tema en contraposición a sus preferencias. La motivación está impulsada, como él dice, por su deseo de estudiar clínica del trabajo desde el psicoanálisis. No obstante, tenemos que subrayar que la autonomía no se genera en el vacío, pues Celio realiza procesos de selección de sus alumnos en los que privilegia a personas con capacidad para trabajar con independencia, condición que permite este estilo de orientación. Dentro del proceso de construcción de información, de todas formas, surgía una nueva pregunta: ¿cómo se constituía esa autonomía en Jairo, en términos cualitativos? Esta pregunta, que es el movimiento característico del método constructivo-interpretativo, se desdobló en la siguiente provocación que le hice a Jairo:

Investigador: *escribiste la tesis doctoral en otro país, lejos de tu orientador. ¿Cómo fue posible? Esto no es típico en las trayectorias doctorales.*

Jairo: *Si, eso es verdad. Yo te debo confesar algo. Mi forma de producción es muy caótica. Yo no hago las cosas de forma secuencial, organizada. Yo tenía mucho miedo de no ser capaz de escribir lejos de la universidad. Nunca había pensado sobre eso, pero creo que lo que me ayudó fue el hecho de que yo comencé a publicar trabajos sobre el tema de mi tesis. Yo me rodeaba de expertos en mi temática. Tomé, durante las clases del doctorado, muchos más cursos de los necesarios, buscando a la gente que producía conocimiento pertinente para mi tesis. Sí claro, yo estuve lejos de la institución, pero me mantuve ligado al debate científico en diversos espacios académicos. Eso fue muy importante.*

Esta nueva información nos permite pensar en una hipótesis que se alimenta de los indicadores construidos con anterioridad en el caso: Jairo se posiciona como sujeto de proceso formativo, buscando permanentemente nuevos espacios sociales que complementan la ausencia de la institución y de su orientador. Este punto es altamente

relevante, en el sentido en que nos permite entender que ninguna relación de orientación es determinante para la formación del doctorando. Si bien defendemos la tesis de que relaciones de orientación más robustas y productivas pueden favorecer desarrollos más interesantes en los alumnos, esto no es incompatible con la idea de que algunos de dichos alumnos, al asumirse como sujetos de su trayectoria doctoral, generan recursos y posibilidades que no se limitan a la orientación, ni a la universidad. Para el caso de Jairo, podemos interpretar que su alta producción académica, a lo largo del doctorado, es un indicador de su motivación en tanto configuración subjetiva del aprendizaje (González Rey, 2014c; Patiño, 2016) que lo hace tomar decisiones y acciones que lo favorecen en su avance doctoral.

Un tercer aspecto importante en la orientación es la admiración que se genera sobre el orientador. En la experiencia de hablar con varios estudiantes de doctorado, durante el trabajo de campo, surgieron expresiones como la de Juliana, que ponemos a continuación:

Es sensacional como persona, como profesor, como orientador, como amigo, como padre. El profesor Luis ha sido educador durante más de treinta años. En cambio, yo soy una simple profesora de poca experiencia en una ciudad pequeña de Brasil. En cambio, Luis es una referencia en el país. Creo que lo más interesante de mi orientador no es solo su enorme experiencia, sino la forma en que orienta; su dedicación, su compromiso como investigador; su respeto con los estudiantes; su humildad.

Juliana y Luis tienen una relación de orientación muy positiva que se nutre tanto de su amplia experiencia académica, como de los procesos subjetivos que componen la forma de orientación: dedicación, compromiso y respeto. Esto refuerza una interpretación previa relacionada con la importancia de los valores dentro del proceso subjetivo de configuración de la relación de orientación. Es común que encontremos orientadores con una trayectoria generosa en investigación y publicaciones, pero esta condición no necesariamente se vuelve un recurso subjetivo favorecedor para el proceso de orientación doctoral. En este sentido, podemos decir que ser un investigador exitoso no garantiza la capacidad de orientación, ya que estos (investigación y orientación en el doctorado) son oficios con diferentes dinámicas, desafíos y estrategias. Ahora bien, cuando la enseñanza, la orientación y la investigación se articulan de forma pertinente en configuraciones subjetivas de orientación, pueden emerger formas educativas que alimentan producciones subjetivas para la relación entre orientador y alumno, y por tanto para el progreso del doctorado.

Un cuarto aspecto que queremos destacar en la orientación es la dialogicidad orientador-alumno. En palabras de Juliana:

Para mí, mi orientador fue un presente, porque tanto yo entré en el área de la educación matemática, que era nueva para mí, como el profesor Luis ingresó en el mundo de la educación de jóvenes y adultos. Entonces, fue un intercambio muy enriquecedor. De hecho, el apoyo y el diálogo que tenemos, que a veces es mucho más diálogo que orientación, me ilumina mucho porque Luis nunca impone nada, sino que me hace reflexionar. Siempre acoge mis ideas y me ayuda a mejorar a partir de mis errores. Porque las matemáticas son muy difíciles para mí. Por lo tanto, no estoy perdida en ningún momento, y si por acaso me siento perdida, lo llamo, hablo con él a través de WhatsApp, Skype, correo electrónico.

En este tipo de orientación, se desarrollan varias cuestiones: primero, orientador y estudiante construyen una orientación en la cual los campos de conocimiento están interconectados y producen una nueva área de conocimiento: la educación matemática para jóvenes y adultos. Esta flexibilidad que ofrece Luis en la constitución de la problemática de la tesis de Juliana se fortalece pedagógicamente con una segunda cuestión: el surgimiento de formas de comunicación afectivas y efectivas que invitan a la reflexión sobre lo estudiado y que le permiten a Juliana no sentirse perdida en su proceso de aprendizaje. Esta disponibilidad que abre Luis, desde varias alternativas comunicativas (Skype, correo electrónico, WhatsApp) con su alumna, no solo se basa en una dimensión instrumental de la herramienta comunicativa, como dirían los teóricos de la mediación (por ejemplo, Leóntiev, 1978). En realidad, lo interesante es reconocer la calidad emocional que se desarrolla en la comunicación entre el orientador y la alumna, lo que le permite a ella sentirse desinhibida para aprender sobre la educación matemática, a pesar de que cree que “no es inteligente”.

Articulado con el diálogo aparece una cuestión de enorme valor: *la provocación como parte sustancial de la orientación*. Provocar implica que el orientador reconoce, en su alumno, la capacidad de pensar y producir nuevas comprensiones, a partir de continuas rupturas epistemológicas que favorecen el pensamiento científico sobre los problemas de las tesis. Un ejemplo interesante sobre esta parte de la orientación es el siguiente:

Yo quería estudiar, al comienzo de mi doctorado, psicología positiva para pensar en el trabajo clínico. Y mi orientador me dijo: ¿sabes qué? Lee a estos autores y luego hablamos de ello. Y me fui a casa a leer todo, tratando hacerme una representación más grande sobre lo que quería investigar, cuando me sorprendí: mi asesor estaba tratando de mostrarme que este enfoque, el de la psicología positiva, es limitado e incluso está superado. Así que hice una revisión amplia sobre el tema y le propuse trabajar desde el psicoanálisis, el cual yo dominaba bien, aunque él no tanto. Y Celio me respondió: ¡genial, acepto el desafío! (Jairo).

Aquí queremos proponer un nuevo indicador: la provocación es un recurso esencial de orientación para desestabilizar las certezas y las actitudes conservadoras que un cierto aprendiz ha generado en su vida académica y personal, cuestionamiento que puede producir crisis existenciales que instan al estudiante a crear formas alternativas de resolver un problema determinado. En este sentido, Celio, como orientador experimentado, permite al alumno leer y reflexionar sobre lo que está proponiendo, sin invalidar la producción de ideas constituidas hasta ese momento. De esta forma, pone en manos de Jairo el proceso de construcción de la tesis, lo cual también alienta su compromiso en la búsqueda de alternativas teóricas para los campos ontológicos que pretende inaugurar en la clínica de trabajo. Un relato complementario sobre esto que estamos puntuando se presenta a continuación, a partir de la expresión de Juliana:

Mi orientador me ayudó, no en el sentido de decir “siéntate y te doy una clase para que aprendas”, ¡no! Él me ayudó a instigarme. Él no me daba una respuesta, pero me hacía preguntas que me ponían en crisis. Frente a eso, Luis me decía: “no es para responder ahora, sino para que pienses y escribas sobre eso”. Entonces él me saca de la zona de confort, me desestabiliza y eso me hace producir. Me deja tan desestructurada. Y yo también hago esto con mis alumnos, y siento que logro movilizarlos. Entonces, ese es un movimiento formativo que constituye la construcción del conocimiento.

Como expresa Juliana, no se trata de sentarse y aprender pasivamente. Más bien, se trata de cuestionar las formas clásicas de educación que han caracterizado los procesos de formación, incluido el doctorado (para ver una crítica sobre el tema, ver Tunes, Tacca & Mitjans, 2006). No se trata solo de ofrecer un clima emocional de confianza, sino también de instigar a la estudiante con preguntas que movilicen su capacidad imaginativa y creativa. Las preguntas aquí, como propone Luis en la orientación, no deben responderse de inmediato. El tiempo para procesar ideas y reflexionar sobre ellas abre posibilidades para desestabilizar las formas epistemológicas más conservadoras que los estudiantes tienen sobre un determinado aspecto. En todo el proceso educativo, es esencial que el cuestionamiento no se experimente como un juicio personal, sino como una oportunidad para favorecer al sujeto en el proceso de aprendizaje.

La dialogicidad y la provocación presentes en la orientación nos permiten proponer un *quinto y último aspecto dentro de la relación de orientación: el lugar del error en la formación doctoral*. Juliana, debido a la calidad de la comunicación afectiva que tiene con su profesor, puede solicitar ayuda para resolver sus propios errores. Expresar inquietudes, dudas e incertidumbres, para trabajar a partir de los errores, es una actividad que caracteriza a Juliana como agente de su proceso de aprendizaje. En esa configuración subjetiva de la relación, equivocarse, tener dudas y estar desestructurada no es un problema para el avance en la formación. Un indicador clave aquí es que Luis, al quitarle la significación negativa dominante que tiene el error (y más aún en un doctorado), posibilita que Juliana se exprese, dialogue y produzca conocimiento.

En el caso de Jairo, el error también tiene un encuadramiento favorecedor de procesos reflexivos para la formación, lo cual alimenta el indicador inmediatamente anterior. Esto lo podemos percibir cuando él nos comenta en un trecho anterior: *“Yo quería estudiar ... psicología positiva...Y mi orientador me dijo: ¿sabes qué? Lee a estos autores y luego hablamos de ello. Y me fui a casa a leer todo...cuando me sorprendí: mi asesor estaba tratando de mostrarme que este enfoque, el de la psicología positiva, es limitado e incluso está superado”*. Es interesante cómo Celio no está interesado en mostrarle, de forma directa, el error teórico en el que puede incurrir Jairo en su tesis doctoral. Por el contrario, posibilita que sea el propio estudiante el que asuma una posición activa y pueda pensar de nuevo sobre el campo ontológico y teórico más pertinente para su problema de investigación. Esto nos permite formular una posible hipótesis en relación con la importancia que tiene una relación de orientación enfocada, no tanto en el error, sino en la búsqueda activa, reflexiva y crítica del alumno en sus propios procesos de producción de ideas.

Relacionado con esto, González Rey afirma que “el modelo de error es uno de los peores enemigos de la educación actual: el alumno está atrapado en fórmulas rutinarias para evitar cometer errores y termina siendo incapaz de pensar sobre lo que aprende (2006, p.41. Traducción del portugués)”. En el caso de Juliana, ella no se deja vencer por su inseguridad ni por la relativa devaluación que ha generado en torno a sí misma, proceso en el cual la relación de orientación, por la forma en que se encuentra configurada subjetivamente, se constituye en un recurso disponible para su motivación en la educación matemática. Para el caso de Jairo, la provocación mutua que se generó con su orientador permitió que él superara una cuestión teórica vital para su tesis, al tiempo que se produjo un desafío compartido, entre alumno y profesor, al incluir el psicoanálisis como referente principal del trabajo doctoral.

Para terminar, podemos decir que estos cinco aspectos y procesos subjetivos que hemos expuesto componen orgánica y recursivamente nuestro modelo teórico de relación de orientación. Podríamos afirmar que, en cada relación de orientación significativa, estos aspectos se organizan de manera particular de acuerdo con la propia historia relacional de los actores y con los campos de subjetivación emergentes en cada desafío que aparece en el camino doctoral. No obstante, la comprensión de estos casos específicos nos ayuda a comprender, de forma más general, los posibles procesos formativos que acompañan la emergencia del sujeto en la formación doctoral.

Consideraciones finales

En el trabajo aquí presentado mostramos el valor de la Teoría de la Subjetividad y la epistemología cualitativa, con foco en la metodología constructivo-interpretativa, para comprender los procesos subjetivos implicados en la formación doctoral. Hemos visto, a través de los aspectos teóricos presentados, que es necesario desafiar las tendencias clásicas que dominan la educación superior. Este desafío comienza con la realización de estudios que se desarrollan a partir de modelos teóricos que tienen la capacidad de generar nuevas formas de inteligibilidad sobre la formación doctoral.

En este sentido, haber estudiado la relación de orientación desde la subjetividad nos ha brindado la oportunidad de mostrar, a lo largo de la construcción interpretativa, que podemos crear modelos explicativos que alimenten tanto la comprensión teórica sobre dicho proceso, como vislumbrar posibles estrategias que fomenten una formación caracterizada por la emergencia del sujeto. Siendo la relación de orientación el espacio de formación más valioso del doctorado, se hace necesario entenderla como una *construcción histórica/subjetiva* que se alimenta de producciones subjetivas compartidas entre el orientador y el estudiante, las cuales se constituyen mutuamente. Durante este proceso, la tesis y la formación doctoral se convierten en una *producción conjunta cuya motivación es fundamental* para crear nuevos campos de subjetivación que permitan avanzar al alumno.

En nuestro modelo teórico, identificamos cinco aspectos/procesos subjetivos fundamentales en la relación de orientación: 1) el acogimiento, la valorización y confianza; 2) el desarrollo de la autonomía del estudiante; 3) la admiración mutua entre orientador-alumno; 4) la dialogicidad orientador-alumno y la provocación como estrategia de ruptura; 5) el lugar del error en la formación doctoral. Aunque estos aspectos están organizados de una manera singular de acuerdo con cada tipo de relación establecida entre el orientador y el estudiante, podemos decir que estos son los componentes críticos de un modelo teórico mayor de configuración subjetiva de la relación de orientación, modelo favorecedor de la emergencia del sujeto.

Cuando una relación de orientación se configura subjetivamente a partir de los cinco aspectos ya mencionados, el estudiante, en tanto sujeto, es capaz de construir, junto con su orientador, un proceso de aprendizaje de naturaleza autoral, reflexiva y creativa. Esta condición abre nuevos campos de producción subjetiva que impactan y transforman diferentes esferas de la vida de la persona, además del propio doctorado. Esto es lo que llamamos como desarrollo subjetivo de la persona (González Rey Y Mitjás Martínez, 2017a; González Rey, Mitjás Martínez, Rossato y Goulart, 2017).

Por todo lo anterior, creemos que el campo de la formación de doctores se ve enriquecido por una aproximación que explica cómo se constituyen los procesos subjetivos dentro de la

relación de orientación de los estudiantes de doctorado, con sus respectivos orientadores. Asumir la formación a partir de la subjetividad significa reconocer el valor que tienen categorías centrales como configuración subjetiva, sujeto desarrollo subjetivo, dentro de las complejas tramas subjetivas que se producen dentro de los programas de postgrado.

Referencias bibliográficas

- Alves, V.M., Espindola, I.C.P & Bianchetti, L. (2012). A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão*, 43(29), 135-156.
- Amaral, A.L. (2011). A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Amaral, A.L. & Mitjans Martínez, A. (2009). Aprendizagem criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: Mitjans, A. e Tacca, M.C. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (Pp.143-192). Campinas SP: Alínea.
- Barreto, M.O. (2009). Profissionalização continuada de professores de Pós-graduação Stricto Sensu como meio para a aprendizagem de uma práxis pedagógica criativa. In: A. Mitjans & M.C. Tacca. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (pp.193-211). Campinas SP: Alínea.
- Barreto, M.O. & Mitjans Martínez, A (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. *Estudos de Psicologia I Campinas I*, 24(4), 463-473.
- Bourdieu, P & Passeron, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Labor S.A.
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Broncano, F & Pérez, A.R. (2009). *La ciencia y sus sujetos*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- _____. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Paidós.
- Burger, C & Burger, P. (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Caires, E. (2015). *Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical*. Tese Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Campolina, L. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração de dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ed. Morata.
- Costa, F.J, De Sousa, S.C.T & Silva, A.B. (2014). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25), 823 – 852.
- Di Grigori, M.C. (2009). Sobre la importancia epistémica de la subjetividad. In: F. Broncano, A.R. Pérez. *La ciencia y sus sujetos*. México: Siglo XXI.

- Dias, S.M.R.C & Magalhães, R.P.Y.T. (2011). Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(4), 697-721.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fourez, G. (1995). *A construção das ciências. Introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: UNESP.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- González Rey, F.L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- _____. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: Paraninfo.
- _____. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- _____. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social. A emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2006). O sujeito que aprende. Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: M.C. Tacca (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (pp.29-44). Campinas: Alínea.
- _____. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción del conocimiento*. México: Mc Graw-Hill.
- _____. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: A. Mitjans Martínez, M.C. TACCA. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (Pp.119-147). Campinas SP: Alínea.
- _____. (2011). *Subjetividade e saúde: Superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2012a). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. In: Piedrahita, Díaz, Vommaro. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Clacso.
- _____. (2012b). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjans A. Mitjans Martinez, B.L. Scoz & M.S. Castanho (Orgs.) *Ensino Aprendizagem: A Subjetividade em Foco*. Brasília: Liber Livro.
- _____. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Revista Liminales*, 1(4), 13-36.
- _____. (2014a). A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: A. Mitjans Martinez & P. Álvarez (Orgs.). *O sujeito que aprende. Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 35-61). Brasília: Liber Livro.
- _____. (2014b). Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. *Psicol. Ensino & Form*, 5(1), 50-63.
- _____. (2014c). Human motivation in question: Discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45, 1–18.
- _____. (2015). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory and Psychology*, 25, 494–512.

- _____. (2016). Advancing on the topics of the social and subjectivity from a cultural-historical approach: Moments, paths and contradictions. *Journal of the Theoretical and Philosophical Psychology*, 36, 175–189.
- _____. (2019). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, 0(0), 1-16.
- González Rey, F.L. & Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas (Online): Individuo y Sociedad*, 15, 5-16.
- _____. (2017a). *Subjetividade: epistemologia, teoria e método*. Campinas: Alínea.
- _____. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles De Trabajo Sobre Cultura, Educación Y Desarrollo Humano*, 12(2), 3-20.
- _____. (2018). The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. In: F. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. Goulart. *Theory of subjectivity: new perspectives within social and educational research*. New York: Springer.
- González Rey, F.L., Mitjans Martínez, A, Rossato, M, Goulart, Daniel (2017). The relevance of subjective configurations for discussing human development. In: M. Fleer; F. González Rey; A. Mitjans Martínez. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy* (pp. 227-243). New York: Springer.
- González Rey, F.L. & Patiño, J.F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Estudios Sociales*, 60, 120-127.
- Halsea, C. (2011). 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Halsea, C & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Khene, C. P. (2014). Supporting a humanizing pedagogy in the supervision relationship and process: a reflection in a developing country. *International Journal of Doctoral Studies*. 9, 73-83.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mainhard, T, Van Der Rijst, R, Tartwijk, J.V. & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359–373.
- Mitjans Martínez, A. (2014). Um dos desafios da Epistemologia Qualitativa. A criatividade do pesquisador. In: A. Mitjans Martínez, M. Neubern & V. Mori (Orgs). *Subjetividade contemporânea. Discussões epistemológicas e metodológicas* (Pp.61-87). Campinas: Alínea.
- _____. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: A. Mitjans Martínez, B. Lima & M. Siqueira. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp.85-109), Brasília: Liber Livro.
- _____. (2012b). Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: C. Pinto (Org). *Didática y formação de professores* (pp. 93-124). Ijuí: Unijuí.
- _____. (2009). Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: A. Mitjans Martínez & M.C. Tacca. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp.213-261). Campinas SP: Alínea.

- _____. (2006b). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: M.C. Tacca (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (Pp.69-94). Campinas: Alínea.
- _____. (2003). El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. *Revista Movimiento*, 7, 137-149.
- Mitjans Martínez, A. & Rossato, M. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 289-298.
- Mori, V. (2012). Os sentidos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In: A. Mitjans Martínez, B. Scoz & M. I. S. Castanho (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 203-218). Brasília: Liber Livro.
- Morin, Edgar. (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand.
- Nasir, S & Masek, A. (2015). A Model of Supervision in Communicating Expectation Using Supervisory Styles and Students Learning Styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 265-271.
- Patiño, J.F. (2013). Epistemología cualitativa: el giro en la mirada del sujeto que investiga. *Anais do XXXIV Congreso interamericano de psicología*, 1369-1370.
- _____. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Patiño, J.F. & Goulart, D. (2016). Qualitative Epistemology: a scientific platform for the study of subjectivity from a cultural-historical approach. *The journal of International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 161-181.
- Patiño, J.F. & Caires, E. (2018). Discussing subjectivity in undergraduate and graduate education. In: F. González Rey, A. Mitjans Martínez & D. Goulart. *Theory of subjectivity: new perspectives within social and educational research*. New York: Springer.
- Patiño, J.F. (2012). *Jóvenes universitarios contemporáneos: contradicciones y desafíos*. Cali: Bonaventuriana.
- Peres, V.L.A. (2012). Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes do ensino superior. In: A. Mitjans Martínez, B. Lima, & M. Siqueira. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 183-201). Brasília: Liber Livro
- Pickersgill, M. (2012). The Co-production of Science, Ethics, and Emotion. *Science Technology Human Values*, 37(6), 579-603.
- Polanyi, M. (1970). *Science, Faith and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodrigues, F. (2012). *A qualidade do conhecimento do aluno de psicologia diante de situações*. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M, Matos, J.F.; Paula, R.MD. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educ. rev*, 34.
- Santos, B.S. (2010). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: GRAAL.
- _____. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez Editoria.
- Schnetzler, R.P. & Oliveira, C. (2010). *Orientadores em Foco: O processo de orientação de teses e dissertações em educação*. Brasília: Liber Livro.

Tacca, M.C. (2009). O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: A. Mitjás & M.C. Tacca, *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp.53-96). Campinas SP: Alínea.

Tacca, M.C. & González, F.L. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Revista Ciência e Profissão*, 28(1), 138-161.

Tunes, E, Tacca, M.C. & Mitjás Martínez, A. (2006). Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, 12(22), 109-130.

Vygotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.